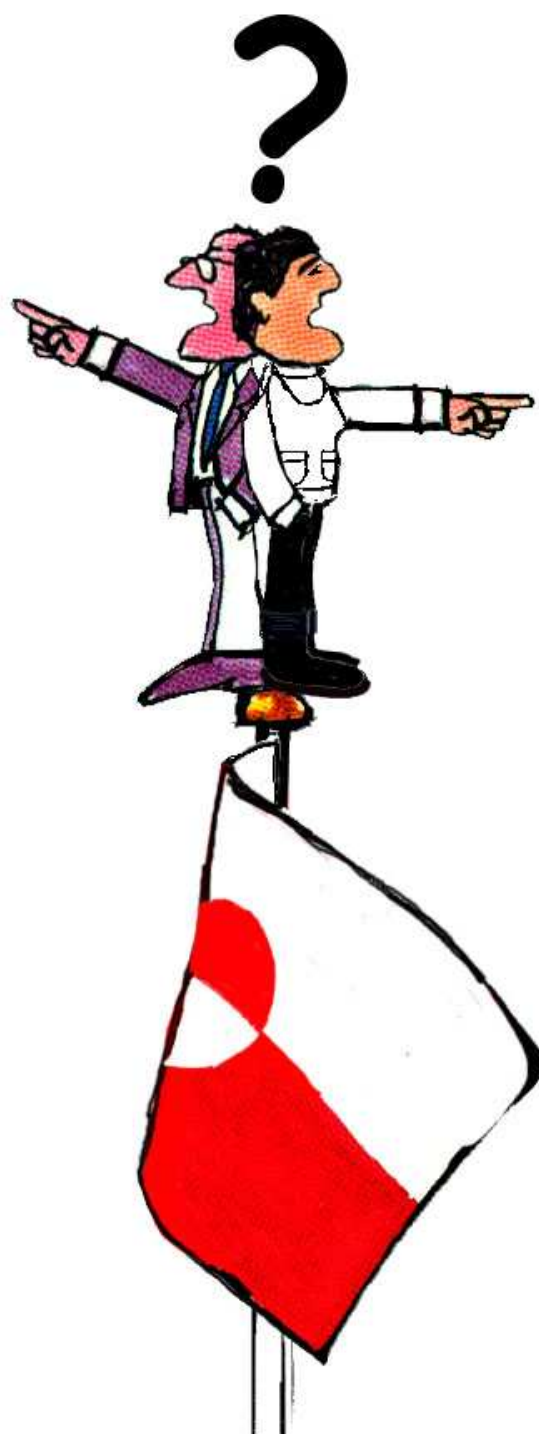


Didaktisk design af en delvis virtuel uddannelse

Lederuddannelse i Grønland



Masterspeciale - IKT & Læring

Hans Broe - MIL3 - maj 2003

Vejleder: Lone Dirckinck-Holmfeld

Om mig selv:

Mit navn er Hans Broe. Lærer fra Odense Seminarium (1978), merkonom, erhvervsdiplomleder, og PD (pædagogisk diplomuddannelse) i psykologi.

Jeg har virket i det grønlandske undervisningssystem siden 1980 – fra 1985 som forstander for den ene af de to grønlandske handelsskoler.

P.t. er jeg udlånt til Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke (den grønlandske pendant til Undervisningsministeriet), hvor min primære opgave er at koordinere og initiere forsøgs- og udviklingsarbejde i erhvervsuddannelserne.

Forsidebilledet er min personlige tolkning og videreudvikling af forsiden på bogen ”Ledelse på Dansk” af Niels Villemoes (Systime, 1986). Forfatteren siger selv, at bogen ”..bygger på den overbevisning, at vi ikke bare kan overtage de amerikanske modeller, når det gælder ledelse. Lige som hver by har sin heks og hvert sogn sine trolde, har hvert land sin egen karakteristiske måde at bedrive ledelse på”. (<http://www.foredragsholdere.dk/Villemoes%20Niels.htm>)

Denne forståelse af ledelse tilslutter jeg mig fuldt ud, og jeg forsøger med billedet at illustrere et forhold, som er væsentligt for ledelse og lederuddannelse i Grønland – nemlig at arbejdsmarked og erhvervsliv er bi-kulturelt og ofte præget af historisk betingede roller og magtforhold.

Abstract

Greenland, a former Danish colony, is now an autonomous part of The Danish Kingdom. A Home Rule Government, with rather extensive legislative power, was established in 1979, however there is a growing desire in the Greenlandic People to gain national independence in the near future. A major obstacle in pursuing this goal, is the fact, that a very substantial part of executive and mid-level managers in the country is Danish. This calls for a programme within the field of management and leadership education.

Since 1998 a Danish Diploma programme under the auspices of a Danish Business College has been available in Greenland. The structure of this programme involves that students must travel long distances to attend a total of 8 seminars and work on their own in the quite lengthy periods between the seminars.

In this dissertation I argue that the programme will benefit from a new didactic design based on the approach of Computer Supported distributed Collaborative Learning. I also argue that a collaborative learning principle is consistent with the traditional Greenlandic heterarcic culture.

Using Etinne Wenger's Social Theory of Learning, Meaning and Identity I advocate Communities of Practice as the concept for organizing student activities as well as teacher activities.

Furthermore I advocate the need for stressing cross-cultural competencies in the programme, and I put forward a suggestion that an extra module supporting development of these competencies is included.

Finally I develop a draft design based on empirical findings and my own expirience with the programme.

Forord

Et gammelt grønlandsk fyndord siger om en indbudt gæst, der bliver for længe: *"Man skulle tro han sad på lur efter en sæl ved et åndehul"* (Lyng, 1981).

Man kan næppe sige, at danskerne oprindelig kom til Grønland som indbudte gæster; hverken når vi taler om den norrøne bosættelse for mere end 1000 år siden eller om den danske kolonisation i tiden efter Hans Egedes ankomst til Nuuk-området i 1721. Alligevel er analogien ikke helt ved siden af, idet betegnelsen for de ikke-hjemmehørende danskere i Grønland med Hjemmestyrets indførelse i 1979 blev ændret fra "udsendte" til "tilkaldte" – danske mænd og kvinder er altså ikke længere sendt ud af den danske stat for at klare særlige opgaver i "kolonien", men er tilkaldt eller inviteret af det hjemmestyrede Grønland.

Mit eget "grønlandske eventyr" begyndte for 23 år siden med et lærerjob i en lille bygd, Ukkussissat, hvor jeg fik et ganske godt indblik i det, man kunne kalde traditionel grønlandsk kultur og værdier, samtidig med at jeg lærte sproget godt nok til at kunne kommunikere nogenlunde meningsfyldt med den stort set kun grønlandssprogede befolkning i bygden. Senere flyttede jeg til mere "civiliserede" dele af landet med en mere mærkbar dansk indflydelse, og her stiftede jeg bekendtskab fænomenet: ledelse i et samfund, hvor to kulturstrømninger brydes, og hvor der i dagligdagen arbejdes på og med to sprog.

I mit arbejde som leder af en handelsskole i mere end 15 år har jeg selv erfaret, at det kan være en ganske vanskelig affære, og det har affødt en levende interesse for emnet, hvilket blandt andet var baggrunden for, at jeg i 1997 var med til at tage initiativ til etableringen af en egentlig lederuddannelse i Grønland i et samarbejde mellem de grønlandske handelsskoler og Købmandsskolen i Århus. Denne uddannelse henvender sig til ledere eller potentielle ledere over hele dette vidtstrakte land - med alle de problemer og udfordringer, som stor geografisk afstand, dyre flybilletter og tidskrævende rejser giver, og derfor er det naturligvis nærliggende for mig at koble Lederuddannelsen til MIL-uddannelsens emneområde og bruge den som udgangspunkt og fokusfelt for min masteropgave.

Det er selvfølgelig mit håb, at opgaven kan medvirke til at danne spor, som kan give flere dygtige ledere med rod og forankring i Grønland. Ledere, der på kvalificeret vis kan tage en tørn med at bringe samfundet hen mod det ønske, som vokser i befolkningen i disse år – et selvstændigt og selv bærende Grønland. Uden den nuværende afhængighed af Danmark og uden den danske dominans, som mange føler, der er i samfundet i dag, hvor opfordringen til vi danske gæster med en let omskrivning af fyndordet kunne lyde: *"Ryk lidt – giv plads ved åndehullet"*!

Nuuk 18.05.2003
Hans Broe

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1: Indledning.....	1
Baggrund.....	1
Problemfelter.....	2
Problemformulering.....	3
Læsevejledning.....	4
Kapitel 2: Genstandsfelt og metode.....	6
Genstandsfeltet.....	6
Mit videnskabssyn.....	6
Overvejelser om metode.....	6
Dialogforskning.....	7
Case studie.....	7
Kvalitative Metoder.....	9
Diskussion.....	11
Sammenfatning.....	14
Kapitel 3: Den bærende teori.....	16
Hvorfor Wenger?.....	16
Wenger og Læringsbegrebet.....	16
Praksis og praksisfællesskaber.....	17
Mening og meningsforhandling.....	18
Identitet.....	18
Grænser.....	19
En læringsarkitektur – et analyseapparat.....	19
Placering af Wenger.....	20
Diskussion.....	23
Sammenfatning.....	23
Kapitel 4: Ledelse i Grønland.....	24
Det høvdingløse samfund.....	24
De traditionelle praksisfællesskaber.....	25
Høvdingene udefra.....	25
Identitet og modernitet.....	27
En model til kulturanalyse.....	28
Sprog og kulturforskelle.....	30
Ledelseskompetencer.....	31
Diskussion.....	32
Sammenfatning.....	34
Kapitel 5: Diplomlederuddannelsen.....	35
Præsentation.....	35
Lidt historie.....	35
Det pædagogiske grundlag.....	36
Opbygning.....	37
Arbejdsformer.....	37
Analysemodellen.....	38
Del 1 – de fire dimensioner.....	38
Del 2 – infrastrukturerne.....	46
Diskussion.....	48
Sammenfatning.....	50

Kapitel 6: Kapacitetsopbygning	51
Status	51
Diskussion	52
Sammenfatning	53
Kapitel 7: Nyt didaktisk design	54
Fra empirien	54
Wenger igen	54
Et eksempel på design for deltagelse og fællesskab	61
Konsekvenser for den samlede uddannelse	64
Diskussion af design	65
Lærarfællesskaber og virtuelle porteføljer	67
Diskussion af porteføljer	68
Sammenfatning	69
Kapitel 8: Konklusion og perspektivering	70
Litteraturliste	73

Kapitel 1: Indledning

Dette masterspeciale handler om ledelse og læring. Ledelse som mål for læring, og læring organiseret som et samspil mellem tilstedeværelsesundervisning og netbaseret læring – alt i en grønlandsk kontekst. Målet er et forslag til didaktisk design til en delvis virtuel lederuddannelse. Der er i essensen tale om et teoretisk projekt, men med en metodisk tilgang, som i nogen grad bygger på dialogforskningens principper, håber jeg naturligvis, at kunne bidrage til udvikling i praksis.

Mit udgangspunkt er en diplomlederuddannelse, som i dag tilbydes i Grønland. Der er tale om en dansk uddannelse udbudt af Århus Købmandsskoles Ledelsesakademi som forlagt undervisning i samarbejde med Niuernermik Ilinniarfik, Grønlands Handelsskole.

I Grønland er der indtil nu dimitteret 27 diplomledere, og der er 43 studerende, som er i gang. Alene på den baggrund må uddannelsen karakteriseres som en pæn succes, men det er min opfattelse, at den kan tilføres yderligere kvalitet, hvis der skabes større sammenhæng mellem pædagogik, organisering, teknologi og kulturel/samfundsmæssig kontekst, hvilket jeg med dette projekt vil forsøge at bidrage til.

Baggrund

”Kærlighed og selvstændighed” var overskriften for tidligere Landsstyreformand Lars Emil Johansens (MF) tale ved åbningsdebatten i folketinget den 6. dec. 2001. Her redegør Lars Emil Johansen for Grønlands ønske om at udvikle den nuværende hjemmestyreordning til et egentlig selvstyre, men understreger også en kulturel, historisk og biologisk samhørighed med Danmark samt en følelsesmæssig tilknytning (<http://www.siumut.gl/nutaarsiassat/061201dk.html>).

En sådan manifestation af, at Grønland ønsker at frigøre sig fra ”storebroderen” Danmark, kan også læses ud af den koalitionsaftale, der danner grundlag for det nuværende landsstyresamarbejde mellem Siumut¹ og Atassut: *”Der skal arbejdes seriøst med henblik på selvstændighed. Koalitionspartnerne stiler hen i mod etablering af et landsstyreområde for selvstændighed, når Landstinget har drøftet Selvstyrekommissionens betænkning og vil tage beslutning om en folkeafstemning om etablering af selvstyre”* (<http://www.nanoq.gl/tema.asp?page=tema&objno=11267>).

Den foregående koalition, der - af årsager jeg ikke skal komme ind på her – kun holdt godt en måned, var mellem Siumut og Inuit Ataqatigiit, og den havde ligeledes selvstyre med i aftalegrundlaget, men med en formulering, der var præget af lidt mere utålmodighed: *”Processen henimod selvstyre skal igangsættes straks....”* (<http://www.arctic-journalists.com/koalition2002.html>). Der synes således at være bred politisk enighed om, at Grønland i de kommende år skal søge at opnå en form for mere udstrakt selvstyre eller måske endda egentlig national selvstændighed.

På vej til at nå dette mål er der en række barrierer, hvoraf økonomisk selvberenhed måske nok er en af de væsentligste, men der er andre forhindringer: F.eks. må det antages, at den

¹ Siumut, Atassut, og Inuit Ataqatigiit er de tre ”gamle” partier i grønlandsk politik. Siumuts politiske ståsted er nærmest at sammenligne med Socialdemokratiets, Atassut er mere liberalt orienteret mens Inuit Ataqatigiit befinder sig på venstrefløj, nær SF’s og Enhedslistens placering i det danske politiske spektrum.

dominans, som danske ledere har - og har haft siden kolonialiseringen - i såvel embedsværket som erhvervslivet, udgør et betydeligt problem.

Foreningen til fremme af grønlandsk selvstændighed "Nammineq"², beskæftiger sig med denne problematik. I en pressemeddelelse siger foreningen bl.a.: *"De hjemmestyreejede selskaber skal i deres årsregnskaber måles på resultaterne af grønlandisering.....Alle personalechefer skal være grønlandske snarest"* (Radioavisen, den 13. marts 2003).

Det anslås, at 80% af alle topledere i dag er af fremmed herkomst (Kahlig, 2001: 174) – fortrinsvis dansk, og det er næppe sandsynligt, at reel selvstændighed eller de facto selvstyre er muligt, hvis den situation ikke ændres.

Disse danske ledere er i stort omfang tilkaldt som eksperter, der formodes at besidde de kvalifikationer, som er nødvendige for at bestride ledelsesposterne, og som ikke i tilstrækkeligt omfang er tilstede i Grønland på nuværende tidspunkt. Imidlertid er det på mange punkter anderledes at bedrive ledelse i en fremmed kultur, og der kan givet anlægges forskellige synspunkter på, hvorvidt lederne af fremmed herkomst fungerer godt og effektivt – også med tanke på fremtiden.

Den hollandske kulturforsker Geert Hofstede siger: *"Ingen andre end landets egne indbyggere kan udvikle et land. Så udenlandske eksperter er altså kun effektive i den udstrækning, de kan overføre deres knowhow til den lokale kontekst, og i den udstrækning den påtænkte hjælp er tilpasset behov og prioritering i modtagerlandene"*. (Hofstede, 1999: 286)

De tilkaldte danske ledere burde altså, for at være effektive i Hofstedes forstand, kunne overføre deres knowhow til den grønlandske kontekst og vel også derigennem medvirke til at udvikle grønlandske ledere, så de kan overtage, ideelt set, alle ledelsesfunktioner i landet. Uden at have forskningsmæssig dokumentation for det, tør jeg med mange års erfaring på den ledelsesmæssige scene i Grønland, godt vove den påstand, at denne overførsel og udvikling kun sker i ret begrænset omfang.

Derfor er det i mine øjne vigtigt og nødvendigt, at nuværende og kommende grønlandske ledere gives mulighed for at tilegne sig viden og værktøjer, der kan ruste dem bedre til at varetage ledelsesfunktioner. En sådan mulighed³ findes i den nævnte diplomuddannelse, som jeg i min egenskab af forstander på Handelsskolen var med til at etablere i 1998.

Problemfelter

Trods uddannelsens rimelige succes, er det efter min mening på sin plads at se nøjere på, hvordan den fungerer nu efter snart fem år, og i den forbindelse er der især tre forhold, som jeg finde interessante.

1. Der er tale om en dansk uddannelse, som har været gennemført i Danmark i en årrække, og der er dimitteret flere hundrede fra uddannelsen. I Grønland gennemføres

² Det grønlandske ord for "selv".

³ Af andre muligheder kan nævnes en kursusrække som udbydes af GPL, Grønlands Personale- og lederudviklingscenter, der er et samarbejde mellem de største virksomheder i landet. Disse kurser er dog kun åbne for ansatte fra medlemsvirksomhederne.

- uddannelsen med samme mål og indhold, og den giver samme formelle kompetence som i Danmark.
2. Uddannelsens struktur er ændret, så den er tilpasset de grønlandske geografiske forhold, og minder her i sin opbygning om MIL med fire årlige tilstedeværelsesseminarer af ca. tre dages varighed og mellemperioder med delvist gruppebaseret studiearbejde. Med særligt henblik på disse mellemperioder blev der fra starten taget tilløb til at etablere en virtuel platform for studieaktiviteterne, men det er mit indtryk, at dette tiltag ikke er udnyttet til sit fulde potentiale.
 3. Med hensyn til af uddannelsens organisatoriske forankring og praktiske gennemførelse var det fra begyndelsen tanken, at der skulle ske en bevægelse mod en kapacitetsopbygning og forankring i Grønland, således at man på Grønlands Handelsskole blev i stand til at gennemføre stadig større dele af uddannelsen selv.

Ud fra disse tre forhold vil jeg formulere tre overordnede arbejdsspørgsmål med tilhørende underspørgsmål:

- Ad. 1. Hvorvidt er det hensigtsmæssigt at gennemføre en dansk lederuddannelse i Grønland?
- § Hvad kendetegner ledelse i den traditionelle inuit-kultur?
 - § Hvad kendetegner ledelse i Grønland i dag, og hvorfor?
 - § Hvordan passer Erhvervsdiplomlederuddannelsen ind i det billede?
- Ad. 2. Hvordan er det gået med intentioner om at bruge et virtuelt element i uddannelsen?
- § Status og fremtid.
- Ad. 3. Hvordan går det med kapacitetsopbygningen i Grønland?
- § Hvordan er status?
 - § Hvilke planer er der for fremtiden?
 - § Hvilke barrierer og muligheder er der?

Problemformulering

Med udgangspunkt i ovenstående og min indledende antagelse om, at det kan tilføre uddannelsen yderligere kvalitet, hvis der skabes større sammenhæng mellem pædagogik, organisering, teknologi og kulturel/samfundsmæssig kontekst, vil jeg søge svar på spørgsmålet:

Hvordan kan et fleksibelt didaktisk design med vægt på læring i praksisfællesskaber og med vekselvirkning mellem tilstedeværelsesundervisning og virtuel læring hjælpe de studerende på diplomlederuddannelsen med at uddanne sig til ledere i en grønlandsk kontekst? Og hvordan kan designet medvirke til at fremme opbygningen af undervisningskapacitet på lederuddannelsesområdet i Grønland.

På baggrund af en undersøgelse af lederuddannelsen, som den ser ud i dag, og en undersøgelse af ledelse og ledelsesforhold i Grønland, vil jeg udvikle et forslag til et nyt didaktisk design. Herunder vil jeg kort se på sammenhæng mellem design og virtuel platform.

Læsevejledning

Dette speciale består af 8 kapitler, hvor indledningen som læseren nu er i gang med, er det første. De øvrige 7 kapitler har følgende overskrifter og indhold:

Kapitel 2 – Genstandsfelt og metode

Her redegøres for det forskningsmæssige genstandsfelt og min metodiske tilgang. Genstandsfeltets fokus er det didaktiske design af en delvis virtuel lederuddannelse, men jeg har i empiriindsamlingen anvendt forskellige indfaldsvinkler, som de kan udledes af mine arbejds spørgsmål: Ledelse i Grønland, Diplomlederuddannelsen samt kapacitetsopbygning. Min metodiske tilgang må nærmest karakteriseres som dialogforskning med anvendelse af kvalitative værktøjer.

Kapitel 3 – Den bærende teori

Min hovedteori er social læring i praksisfællesskaber som formuleret af Etienne Wenger i bogen ”Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity” (Wenger 2001). Valget af denne teori baseres på en for dette speciale grundlæggende præmis, nemlig en antagelse om, at læring i praksisfællesskaber er en frugtbar indfaldsvinkel til læring i en grønlandsk kontekst. Wengers teori vil danne baggrund for analysen af Diplomlederuddannelsen og af kapacitetsopbygningen ligesom elementer af den vil indgå i analysen og beskrivelsen af Ledelse i Grønland.

Kapitel 4 – Ledelse i Grønland

Her findes en kort analyse af grønlandske ledelsesformer i historisk perspektiv, samt en undersøgelse af nutidens problemfelter – herunder kulturforskellenes (grønlandsk-dansk) betydning for ledelse. Analyserne bygger på litteraturstudier og empirisk materiale, som inddrages undervejs. Hofstedes kulturteorier introduceres kort som analyseapparat.

Kapitel 5 – Diplomlederuddannelsen

Uddannelsen præsenteres indledningsvis, og analyseres derefter med udgangspunkt i Wenger 4 dimensioner samt 3 typer af tilhørsforhold (Wenger, 2001: kap. 10). Analysen bygger dels på indsamlet empirisk materiale fra lærere/ledere og studerende på uddannelsen samt egne erfaringer.

Kapitel 6 – Kapacitetsopbygning

Her undersøges, hvordan det er gået med intentionerne om at opbygge en kapacitet på lederuddannelsesområdet i Grønland, og hvad planerne er for fremtiden.

Kapitel 7 – Nyt didaktisk design

Et nyt didaktisk design med vægt på virtuelle og kollaborative læringsformer præsenteres og diskuteres. Som en del heraf introduceres tanken om virtuelle lærerpraksisfællesskaber.

Kapitel 8 – Konklusion og perspektivering

Her samles trådene, og jeg konkluderer på det empirisk grundlag som grundlag for at udvikle designforslaget og om forslaget lever op til de intentioner, jeg har tilkendegivet i problemformulering. Afslutningsvis vil jeg perspektivere det udviklede designforslag og mine konklusioner, og jeg vil søge at udlede hvilken generel teoretisk betydning specialet kan have, og om det kan medvirke til udvikling af det teoretiske grundlag, det bygger på.

Generelle bemærkninger

Jeg har i specialets empiriske dele gjort udstrakt brug af citater fra de kvalitative interviews m.m.. Dels for at underbygge min fortolkning, men også for at give læseren mulighed for at anlægge sin egen fortolkning.

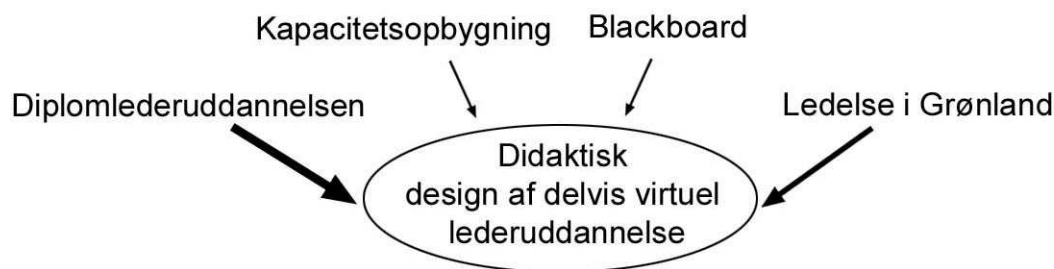
Citater fra den teoretiske litteratur o.l. er som hovedregel gengivet på det sprog, som de er skrevet på, men enkelte centrale citater og modeller, har jeg oversat til dansk – ikke mindst for at sikre min egen reflekterede forståelse. I øvrigt er specialet skrevet fortrinsvis med henblik på eksamen - altså med vejleder og censor som målgruppe, men jeg har også bestræbt mig på at formulere mig, så specialets indhold og budskaber er anvendeligt til en fortsat dialog med alle aktører om den videre udvikling af lederuddannelsen.

Kapitel 2: Genstandsfelt og metode

Hovedspørgsmålet, som søges besvaret i dette kapitel, handler om sammenhænge mellem genstandsfelt, videnskabsteori og metodevalg. Indledningsvis vil jeg præcisere specialets genstandsfelt og de empiriske tilgange til det. Dernæst redegør jeg for mit videnskabsteoretiske udgangspunkt, jeg begrundet og diskuterer mit valg af metodisk indgangsvinkel samt de konkrete metoder, der anvendes i tilvejebringelsen af empiriske data.

Genstandsfeltet

Specialets fokus er udvikling af et didaktisk design til en virtuel lederuddannelse. Jeg anvender 3 empiriske tilgange til dette fokusfelt som vist i figur 1.



Figur 1: Genstandsfelt og tilgange til empiri

De fire tilgange udgør de emnemæssige rammer for min empiri, og pilenes tykkelse illustrerer deres indbyrdes vægtning. I det følgende vil jeg redegøre for en række overvejelser om den metodiske tilgang til empirien, men først må jeg gøre en kort afstikker over videnskabsteori.

Mit videnskabssyn

Som forsker⁴ er det vigtig at eksplicitere sit videnskabssyn, da det har afgørende indflydelse på valget metode og på tolkningen af resultater. Mit udgangspunkt er en socialkonstruktivistisk videnskabsopfattelse, men med en understregning af et dialektisk-materialistisk grundsyn.

Som mennesker er vi sociale væsener, der i interaktionen med andre konstruerer vor egen erkendelse af verden, der eksisterer i fysisk forstand, men som er for stor og kompliceret til, at vi kan erkende den fuldt ud eller sandt. Vores erkendelse er præget af de oplevelser, vi har haft, det vi lært og de erfaringer vi har gjort i livet. Jeg hælder således til et hermeneutisk og delvis fænologisk videnskabsideal, hvor målet er forståelse frem for forklaring (bl.a. Collin & Køppe: 1995 og Kruuse, 1999).

Overvejelser om metode

Nu tilbage til de metodiske overvejelser! Ud over at metoden skal være i overensstemmelse med mit videnskabssyn, skal den også egne sig til de problemstillinger og emnefelt, jeg beskæftiger mig med (se fig. 1).

⁴ Det er med nogen ydmyghed, jeg anvender denne betegnelse om mig selv. Der er – for at bruge et nærliggende billede – nok nærmere tale om, at jeg arbejder mig ind periferen af et forskerpraksisfællesskab. Et nyt medlem på vej – i fasen af legitim perifer deltagelse.

Som figuren antyder, befinder problemet i en bestemt kontekst, og løsningen er, som altid med praktiske problemer indenfor studiet af læring og uddannelser, afhængig af konteksten. Min metode må altså kunne anvendes til at bearbejde kontekstafhængige problemstillinger.

Specialet rummer både en teoretisk udlægning og diskussion samt en udviklingsdel og det er motiveret ved et ønske om at medvirke til forandring i praksis. Min metodiske tilgang og mine metoder må derfor kunne bruges i et projekt, som kombinerer forskning og udvikling.

Min egen rolle i forhold til projektet er karakteriseret ved at have flere facetter:

- § Jeg har været med til at introducere uddannelsen i Grønland.
- § Jeg har selv deltaget på det første hold og har gennemført uddannelsen på lige fod med andre studerende.
- § Jeg har fungeret som censor på uddannelsen.
- § Jeg er i jævnlig dialog med Ledelsesakademiet om uddannelsen.

Alt i alt må jeg vel karakteriseres en delvis involveret aktør, og jeg indtager en rolle som forsker og udvikler. Min metoder må derfor kunne rumme min rolle involveret aktør og min rolle som forsker/udvikler.

Som nævnt er min bærende teori Etienne Wengers sociale teori om læring, identitet og mening, og min metode må være i pagt med den lærings- og vidensforståelse som indeholdes i Wengers teori.

En opsummering af kravene til metodisk tilgang og metoder ser således ud:

- § Skal kunne bruges til et projekt, som kombinerer forskning og udvikling
- § Skal kunne bruges til at bearbejde kontekstafhængige problemstillinger
- § Skal kunne rumme min rolle involveret aktør og min rolle som forsker
- § Skal kunne understøtte Wengers videns- og læringsforståelse.

En tilgang, som tilgodeser disse krav, er dialogforskning og en metode er case studie. Begge dele vil jeg redegøre for i det følgende.

Dialogforskning

Min forskningstilgang kan karakteriseres som dialogforskning, der er en særlig form for aktionsforskning, hvor dialogen forstås som det fundamentale værktøj og den fundamentale proces til at opnå gensidig forståelse (Nielsen, et al, fra kompendie 3). Jeg ser min rolle som værende en ressourceperson og en kritisk sparringspartner med en særlig viden om området, og projektet her ser jeg som en del af dialogen med Ledelsesakademiet. Jeg sigter mod at komme med input, skabe dialog og medvirke til at initiere og koordinere Ledelsesakademiets proces mod at udnytte det virtuelle læringsrum, samtidig med at jeg arbejder med det teoretiske niveau og forsøger bruge erfaringer og resultater til teoriudvikling.

Case studie

"Et case studie design kan defineres som en metode til at studere et komplekst tilfælde og er baseret på en dybtgående forståelse af tilfældet opnået ved omfattende beskrivelse, analyse og fortolkning af tilfældet tager i sin helhed og i sin sammenhæng". (Launsø og Rieper, 2000: 93).

Eller med andre ord: en empirisk metode, der undersøger et fænomen indenfor rammerne af det eget liv. Der er altså tale om en metode som ud fra et holistisk og kontekstorienteret udgangspunkt anvendes til at opnå dybtgående forståelse af komplekse fænomener. Den giver adgang til kontekstafhængig viden, viden om praksis og den inddrager flere empiriformer i processen, som præges af tilbagevendende studier af case-objektet og dermed giver mig mulighed for at blive klogere undervejs. Kobles denne viden undervejs med nye teoretiske indsigter, har vi tegningen til et frugtbart udviklingsprojekt af f.eks. et socialt læringsmiljø.

”Fordelene ved case studie design er deres egnethed til at indfange sociale processer, f.eks. udviklingsprocesser hos individer og i organisation, og til gennemførelsen af programmer, indsatser og projekter. Dette design respekterer kompleksiteten i sociale systemer og deres afhængighed af omgivelserne” (ibid, 2000: 95-96).

Også Flyvbjerg ser på forskerens læring i case studiet⁵. Han fremhæver to pointer:

”Casestudiet producerer netop den type kontekstafhængig viden, som muliggør en bevægelse fra de lavere trin i læreprocesser til de højere”; og ”I sidste instans eksisterer der kun kontekstafhængig viden i studiet af menneske og samfund og ikke ægte kontekstafhængig viden, som er forudsætningen for epistemisk teoridannelse”

(Flyvbjerg, 1991: 142 – Bind I)

For mig er pointen om case studiets dybde og nære kontekstafhængighed vigtig, dels fordi det udvikler en nuanceret opfattelse af virkeligheden, og dels fordi tilføjer en dimension til min egen læreproces. Som forsker det ligeså nødvendigt at opsamle kontekstafhængig erfaring, som det er at tilegne sig hvilken som helst anden færdighed eller teoretisk viden:

”Konkret erfaringer opnås kun gennem vedvarende nærhed til den studerede virkelighed, og gennem....”forskning-på-kroppen”, dvs. forskning, hvor udøveren får feedback, øretæver, klap, ligegyldighed m.v. fra den virkelige, han eller hun studerer” (Ibid: 143).

Det er vanskeligt at fastlægge en universel køreplan for et casestudy, men Kruuse peger f.eks. på 5 særligt vigtige komponenter (Kruuse, 1999: 69)

1. Undersøgelsens spørgsmål.

De grundlæggende spørgsmål, som præger en videnskabelig undersøgelse er hvem, hvad, hvorfor og hvordan. De dominerende spørgsmål i et casestudy er: Hvorfor og hvordan.

2. Undersøgelsens plan.

Formålet med undersøgelsen. I min empiridel er formålet at indsamle viden – ikke så meget for at afprøve en hypotese som at skabe grundlag for udvikling.

3. Undersøgelsens analyseenheder.

De analyse enheder, som jeg vil bruge casestudymetoden på er først og fremmest Lederuddannelse og Blackboard, men den vil også i et vist omfang blive anvendt på

⁵ Den læringsteori, han bruger som baggrund for konstruktion af sin teori *”Det konkrete videnskab”* er Dreyfus’ og Dreyfus’, som på nogle måde minder Wengers (se næste kapitel). Dreyfus & Dreyfus ser læring som et forløb over flere niveauer: nybegynder, avanceret nybegynder, kompetent udøver, kyndig udøver, ekspert (bl.a. Hermansen, 1996 & Flyvbjerg 1991.) Wenger ser en bevægelse fra det nye medlem af fællesskabet som inkompetent eller delvis inkompetent til opnåelse af fuld kompetence og medlemskab gennem legitim perifer deltagelse. Begge teorier understreger kontekstafhængigheden, men Dreyfus og Drefus er individorienterede, hvor Wenger er socialt orienteret.

Ledelse i Grønland og på Kapacitetsopbygning, der dog vil være præget af en mere bred kvalitativ tilgang.

4. Metoder til at kombinere hypoteser/teorier med indsamlede data.

Vil her blive en subjektiv konstruktionsproces uden præcis definerede metoder.

5. Kriterier for fortolkning af resultaterne.

Da mit datamateriale stort set udelukkende vil bestå af tale, tekst og symboler, vil jeg fortolke det ud fra hermeneutiske principper – også i overensstemmelse med mit udtrykte videnskabssyn.

Endelig redegør Kruuse for case studie designet som en iterativ proces, hvor analyseenhederne undersøges i flere tempi og ad flere kanaler, og hvor man som forsker, hver gang bygger på og afprøver den viden, man allerede har indsamlet.

Kvalitative Metoder

Generelt er de typiske metoder i case studier kvalitative, hvilket også gælder dialogforskning. Kvalitative metoder kan være mangfoldige og defineres på flere måder. Kruuse nævner blandt andre en definition formuleret af Denzin & Lincoln:

"...ordet "kvalitativ" indebærer..... en vægtning af processer og undersøgelser, som giver dybtgående forståelse af, hvordan mennesker opfatter og konstruerer deres liv meningsfuldt, hvordan de fungerer sammen med andre, og hvorledes de fortolker denne interaktion ud fra deres sociale og naturlige livsverden. Kvalitative undersøgelser må ses i kontrast til målinger af mængder, opgørelser af hyppigheder eller intensitet ud fra ydre definerede variable (Kruuse, 1999: 23).

Det handler altså om gennem kvalitative undersøgelser at opnå forståelse og mening. De bygger på en hermeneutisk opfattelse, og deraf følger, at der altid vil være tale om fortolkning af fænomener - i modsætning til kvantitative metoder⁶. Jeg har anvendt følgende kvalitative værktøjer: forskningsinterviews, dialoger og tekststudier.

Kvalitative interviews

"... er et interview, hvis formål er at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden. Så man kan fortolke meningen med de beskrevne fænomener med henblik på at forstå den interviewedes livsverden" (Kvale 1984 – her i Kruuse, 1999).

Kvale beskriver yderligere en række aspekter ved det kvalitative interview, og jeg skal her gengive nogle af de mest centrale (Kvale, 2002):

- § **Deskriptivt.** Intervieweren sørger at få åbne, nuancerede beskrivelser af forskellige aspekter ved interviewpersonernes livsverden.
- § **Specifikt.** Der indhentes beskrivelser af specifikke situationer og handleforløb, ikke generelle opfattelser.
- § **Bevidst naivt.** Intervieweren udviser åbenhed over for nye og uventede fænomener i stedet for at have færdige kategorier og fortolkningsskemaer.

⁶ Kvantitative forskningsmetoder bygger på det nomotetiske videnskabsideal, der går ud på at finde og formulere naturlove, så man kan forklare og forudsige. De beskriver normalt forskningsresultater ved hjælp af tal, statistikker og lignende. Deres mål er at forklare og finde årsagssammenhænge. Kvantitative forskningsmetoder er fremherskende indenfor naturvidenskaberne og knyttes ofte sammen med et positivistisk og realistisk videnskabssyn (Kruuse, 1999)

- § **Fokus.** Interviewet fokuserer på bestemte temaer, det er hverken stramt struktureret med standardiserede spørgsmål eller helt ”ikke-styret”.
- § og meninger om et tema.
- § **Sensitivitet.** Forskellige interviewere kan fremkalde forskellige udsagn om samme tema, alt efter deres følsomhed over for og viden interviewemnet.
- § **Mellemmenneskelig situation.** Den opnåede viden produceres gennem den mellemmenneskelige interaktion i interviewet.

Med udgangspunkt heri er der gennemført 6 semi-strukturerede interviews (Kruuse 1999, 117) med tilhørende interview-guides. Et interviewene er et gruppeinterview, mens de resterende interview er med enkeltpersoner. Interview-guiderne er udformet med åbne overordnede spørgsmål først og fremmest med henblik på at bevare overblik og holde en rød tråd i interviewet, og i interviewenes gennemførelse har jeg ligeledes bestræbt mig på at holde mig til åbne spørgsmål. Det primære mål for interviewene har været at få interviewpersonerne til at fortælle mest muligt med egne ord og i eget tempo om temaet for interviewet, hvorfor interviewguidens sekventielle opbygning ikke har været stramt styrende. To ”interviews” har gennemført ved, at jeg på e-mail har fremsendt forholdsvis få overordnede spørgsmål, og på forhånd med respondenterne aftalt processen.

Kriterierne for udvælgelse af interviewpersonerne fremgår af figur 2:

Kriterier	Diplomled Ruddannelsen	Ledelse i Grønland
Forskellige roller/aktører	Studerende og lærere/ledere på diplomuddannelsen samt en aftager af dimittenderne.	Potentielle ledere (studerende) erfarne ledere samt en forsker på området
Tilgængelighed	Hovedsageligt bosiddende i Nuuk	Alle bosiddende i Nuuk
Tilhørsforhold til Grønland	Lærere/ledere fra uddannelsen med efterhånden stor erfaring fra uddannelsen i Grønland. Studerende er alle fastboende, og aftageren ligeledes fra en stor grønlandsk virksomhed.	Alle fastboende men ikke alle grønlandske

Figur 2: kriterier for udvælgelse af interviewpersoner

Tekststudier

Tekststudierne omfatter faglitteratur inden for emnekredsene – læring og ledelse, psykologi og sociologi - samt journalistiske tekster m.m. det grønlandske aspekt af ledelse. Desuden har jeg fået adgang til 11 opgavebesvarelser⁷ fra Lederuddannelsen omhandlende de studerendes syn på ledelse i Grønland, nu og i fremtiden. Endelig har jeg også anvendt studieordning samt andre officielle beskrivelser o.l. fra Ledelsesakademiet på Århus Købmandsskole – herunder akademiets web-side.

Dialog

I min anvendelse af dialogen som metode har jeg taget udgangspunkt i et indledende interview, men så undervejs i den fortsatte proces i flere omgange vendt tilbage til respondenterne eller måske nærmere samtalepartnere – dels for at få uddybet elementer fra interviewet og dels for spørge om nye facetter/elementer, som dukker op undervejs i den videre proces. Dette har især været tilfældet med lærere og ledere fra Ledelsesakademiet.

⁷ En opgave som stilles de studerende i starten af studiet med emnet ”Ledelse i Grønland”

Fortolkning

Min generelle tilgang til fortolkning af data er den hermeneutiske dialektik illustreret ved den hermeneutisk cirkel, som beskriver, hvordan forståelsen udvikles cirkulært, eller snarere i en spiral (bl.a. Kruuse, 1999). Fortolkningen hviler således på de forudsætninger jeg starter ud med, men udvides efterhånden til i et højere niveau i takt med, at jeg gennem processen bliver klogere. Min nye indsigt i et givet element påvirker min forforståelse og den tilføjes nye aspekter, som så inddrages i tolkningen af det næste element.

Som generelt princip i behandlingen af data har jeg anvendt Launsø & Riepers videreudvikling af Kvaales 5 trin i meningsanalyser⁸, hvilket fremgår af skemaet i figur 3 (Launsø og Rieper, 2000: 161):

Citater	Centrale temaer	Deltæmaer	Problemstillinger	Teoretiske ideer/modeller

Figur 3: kondenseringsskema

Diskussion

I dette afsnit vil jeg kort men kritisk diskutere min socialkonstruktivistiske videnskabsopfattelse, de valgte kvalitative metoder – herunder særligt case studie designet - og jeg vil diskutere validitet og reliabilitet i specialets empiri.

Diskussion af mit videnskabsteoretiske udgangspunkt

Socialkonstruktivisme! Senmodernitetens paradigme? Under alle omstændigheder en ”-isme”, som er meget oppe i tiden, især i humanvidenskaber, men som også er ved at vinde indpas i naturvidenskaberne. Kritikken af socialkonstruktivisme kommer dog i særlig grad netop fra naturvidenskaberne, der traditionelt arbejder ud fra objektivistiske og positivistiske principper. Samtidig hersker der en del uklarhed om den nøjagtige definition af socialkonstruktivisme, den nøjagtige tolkning af begrebet og hvilket teorier der falder ind under betegnelsen (bl.a. Kvale, 1992).

Kritikerne af den socialkonstruktivistiske tradition er mange, og jeg vil her kun fremdrage en dansk af slagsen, Finn Collin, som især gør op med den ontologiske socialkonstruktivisme. Collin anser det som radikalt fejlagtigt at anse fænomener i den fysiske verden som bevidsthedskonstruktioner (Collin, 1999: 9) – de består uanset om de erkendes i en menneskelig bevidsthed. En hammer består af et stykke træ og et hoved af metal – den er der, og man kan røre ved den måle den, veje den osv. – man kunne kalde den et naturvidenskabeligt faktum. Den falder ned på jorden, hvis man slipper den – loven om tyngdekraften gælder.

Samtidig tilskriver Collin imidlertid socialkonstruktivismen en vis gyldighed, når det gælder fænomener i den sociale verden: *”..et objektivitetsbegreb, der kræver at virkeligheden afbildes som den er i sig selv, kan ikke anvendes i human- og samfundsvidenskaberne. Deres genstand er jo ikke mindst mennesket og dets handlinger, tanker, følelser og oplevelser i forhold til virkeligheden, som mennesket oplever den – ikke i den videnskabelige, men*

⁸ Meningskondensering, meningskategorisering, den narrative meningsstruktur, meningsfortolkninger, skabelse af mening ad hoc. (Kvale, 1997).

almenmenneskelige og dagligdags oplevelsesmåde....Det strenge objektivitetsbegreb er dermed irrelevant for human- og samfundsvidenskaberne” (Collin, 1993: 54).

Et andet problem er imidlertid, som allerede antydte, de mange tolkninger af socialkonstruktivisme: Nogle taler om en blød socialkonstruktivisme, andre om en hård – en radikal⁹ udgave – og andre igen om en mellemting. ”Socialkonstruktivismen udgør således ikke en teori, men den rummer et stort antal indbyrdes modstridende teoretiske indfaldsvinkler” (Bertilsson og Järvinen, 19998:10)

Jeg vil henvise til min summariske tolkning (se side 6), tilslutte mig Collins holdning gyldighed i den sociale verden og således fastholde min socialkonstruktivistiske position, men særligt i forhold til læring er der i min tolkning af socialkonstruktivismen fire pointer, som jeg vil understrege:

- § erkendelse er en konstruktion,
- § skabelse af mening er en forhandlingsproces
- § det foregår socialt (kollaborativt) og individuelt
- § refleksivitet er en nødvendighed, når ”sandheden” de-konstrueres

Diskussion af kvalitative metoder

Kvalitative analyser handler, som nævnt, om at opnå forståelse og mening igennem fortolkning af de indsamlede data. Både den hermeneutiske tilgang, den måde hvorpå data tilvejebringes, og karakteren af disse data kan afføde kritik især fra forskere, som bekender sig til et nomotetisk videnskabsideal¹⁰. Det hævdes bl.a., at kvalitative undersøgelser kan være vanskelige at styre, at resultaterne kan være påvirket af forskerens interaktion med det studerede fænomen, at forskerens tolkning af resultaterne er subjektiv, og at det kan være vanskeligt at bedømme undersøgelsesernes kvalitet. Nedenfor ser jeg nærmere på kritik af case studiet og efterfølgende af forskningsinterviewet. Essensen i henholdsvis kritik og imødegåelsen af den kan let udvides til at gælde kvalitative metoder i almindelighed.

Diskussion af case studier

Flyvbjerg oplister 5 typiske kritikpunkter eller misforståelser af casestudiet (Flyvbjerg, 1991: 137-138). De udfoldes herunder sammen med hans imødegåelse af kritikpunkterne - i skemaform efter Launsø & Rieper.

Misforståelser - kritikpunkter	Imødegåelse
Generel teoretisk (kontekstuaafhængig) viden er mere værdifuld end konkret praktisk (kontekstafhængig) viden.	Forudsigende teorier og universaliser findes ikke i studiet af menneske og samfund. Konkret, kontekstafhængig viden er derfor mere værdifuld end forgæves søgen efter forudsigende teorier og universaliser.
Man kan ikke generalisere på grundlag af en enkel case. Derfor kan case studiet ikke bidrage til en videnskabelig udvikling.	Man kan ofte med fordel generalisere på grundlag af en enkel case, og case studiet kan udmærket bidrage til videnskabelig udvikling via generalisering som supplement til eller alternativ til andre metoder. Men formel generalisering er overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, hvorimod ”det gode eksempels magt” er undervurderet.
Case studier er mest nyttige til hypotesegenerering, dvs. i de	Case studiet er nyttigt til både generering og test af

⁹ Ikke at forveksle med von Glasersfelds teori om radikal konstruktivismen

¹⁰ Det nomotetisk videnskabsideal går ud på at finde og formulere naturlove, så man kan forklare og forudsige, hvad der sker (nolos = lov). Forskere med dette videnskabsideal foretrækker normalt kvantitative metoder (Kruuse, 1999: 17)

første fase af en samlet forskningsproces, mens andre metoder er mere velegnede til hypotesetest og teoriudvikling.	hypoteser, men er ikke begrænset til disse forskningsaktiviteter.
Case studiet indeholder en tendens (en "bias") til verifikation forstået som en tilbøjelighed til at bekræfte forskerens forudfattede opfattelser.	Der er intet, der tyder på, at case studiet i højere grad end andre metoder indeholder en tendens (en "bias") til verifikation af forudfattede opfattelser hos den eller de forskere, som udfører studiet. Tværtimod tyder erfaringer på at case studiet indeholder en tendens til falsifikation af forudfattede opfattelser i højere grad end en tendens til verifikation.
Det er ofte svært at opsummere konkrete case studier i generelle udsagn og teorier.	Det er korrekt, at opsummering af case studier ofte er vanskelig, især hvad angår proces. Det er mindre korrekt, hvad angår resultater. Problemet med en opsummering er imidlertid i højere grad en egenskab ved virkeligheden end ved case studier som metode.

Figur 4: Kritikpunkter eller misforståelser af case studiet (Flyvbjerg, 1991)

Jeg kan ikke føje meget til Flyvbjergs synspunkter, blot at jeg ser dem som en underbyggelse af mit valg af case studie metode som en del af empiriindsamlingen.

Diskussion af det kvalitative forskningsinterview

Jeg anvender til dels det kvalitative forskningsinterview som et led i et case studie, hvorfor mange af de ovenstående punkter kunne bringes til at pege på interviewets styrker og svagheder. Der er imidlertid en facet, som det er på sin plads at fordybe sig i, nemlig interviewerens indflydelse på forskningsinterviewet. Denne interviewereffekt kan have forskellige årsager og forskellige virkninger, f.eks.

- § Interviewerens viden om emnet kan være af betydning, den kan virke hæmmende på interviewet, hvis der er tale om stor forudgående viden eller modsat mangel på viden. Min viden om emnet må siges at være betydelig, så jeg har bestræbt mig på at give plads til de interviewedes opfattelser og kun diskutere dem, hvor der er tale om uklarheder.
- § Interviewerens måde at spørge på er vigtigt. Åbne spørgsmål, der giver plads til interviewpersonens egne formuleringer og sætte gang i refleksion, er mere hensigtsmæssige end lukkede spørgsmål, der normalt afføder korte kategoriske svar. Jeg har bestræbt mig på at anvende åbne spørgsmål – altovervejende indledt med "hvorfor" eller "hvordan" for at få åbnet for interviewpersonens egne ord og gerne mange af dem.
- § Interviewerens evne til at matche interviewpersonen – få denne til at føle sig ligeværdig og tryk er vigtig. Et interview præget af gensidig sympati og tillid er normalt et godt interview. Jeg har søgt at arrangere alle interviews i vante omgivelser, men samtidig søgt at få skabt ro om interviewet. Jeg kender alle interviewpersoner i forvejen og er ikke i arbejdsgiver for nogle af. Den eneste asymmetri i interviewene er, at jeg som interviewer stiller spørgsmålene.

Der kan nævnes en hel række yderligere aspekter af interviewereffekten og de krav, som stilles til interviewer for at imødegå den. De beskrives udtømmende flere steder (Kruuse, 1999, Kvale 2002), og jeg skal ikke komme nærmere ind på dem her, blot skal det konstateres, at metoden stiller store krav til interviewer.

"Der er da også forskere, der opfatter interviewet som en kunst, hvor det primære er sensitivitet og kreativitet" (Kruuse, 1999, 118). Hvorvidt jeg er en kunstner på feltet, er nok tvivlsomt, men intuitivt er jeg ret tryk ved resultaterne af de gennemførte interviews.

En krølle på historien er, at to af interviewene (af logistiske årsager) er gennemført skriftligt! Alligevel vælger jeg at beskrive dem som interviews i stedet for spørgeskemaer, da de er forberedt via telefonsamtaler og da de er udformet som oplæg til "samtaler" (se bilag). I fortsættelsen af diskussionen vil jeg desuden inddrage to begreber, som man traditionelt tillægger stor vægt ved vurderingen af kvaliteten i videnskabelige undersøgelser, nemlig validitet og reliabilitet. Det er forholdsvis enkelt at opstille klare retningslinier, for denne vurdering, når det handler om objektiv, kvantitativ forskning, mens det er ulige mere kompliceret at gøre det, når det drejer sig om subjektiv, kvalitativ forskning. Alligevel vælger jeg at beskæftige mig kort med disse elementer, da de i sig selv – sammen med andre lignende begreber – udgør en del af diskussionen for og imod kvalitative metoder.

Validitet

Validitet eller gyldighed handler om, hvorvidt en undersøgelse reelt undersøger det, den påstår at gøre. Altså undersøger jeg via mine forskellige empiriske tilgang i virkeligheden mit problem. Svaret på dette spørgsmål, må intuitivt være, at det gør jeg, idet jeg anser mine tilgange for at være dækkende og væsentlige for genstandsfeltet, ligesom jeg mener, at den anvendte litteratur er relevant og rimeligt dækkende. Jeg har imidlertid ikke gjort meget ud af at måle på eller dokumentere validiteten.

Reliabilitet

Reliabilitet eller pålidelighed refererer til i hvor høj grad undersøgelsen kan gentages med de samme resultater til følge. En høj reliabilitet ville forudsætte, at mit genstandsfelt er stabilt, og det er det ikke. Eksempelvis ændrer lederuddannelsen sig hele tiden: nye studerende, nye arbejdspladser at samarbejde med, ny teknologi osv.. Mit genstandsfelt og mine tilgange er altså præget af dynamik, og det vil give en lav reliabilitet. Et andet aspekt er, at reliabiliteten er afhængig af data er korrekte, eller med andre ord, at respondenterne siger, hvad de mener – at de er ærlige -men på det punkt har jeg ingen grund til at antage en lav reliabilitet.

Kruuse nævner triangulering som en metode til at øge pålideligheden af data. Triangulering er *"en kombination af metodologier, der bruges ved undersøgelser af samme fænomener"* (Kruuse, 1999: 47). Som nævnt har jeg anvendt interviews, dialoger og tekststudier, men det har ikke været ud fra en bevidst strategi om triangulering, og anvendelse af varierende metoder har ikke været konsistent i de forskellige empirifelter. Det bedste bud, jeg kan give her, er at jeg qua min rolle som delvis aktør siden 1998 har haft mulighed for at foretage observationer og gøre erfaringer, der kan bruges som "baggrundstapet" for de forskellige interviews m.m. Spørgsmålet er så, i hvilket omfang det er relevant at tale om validitet og reliabilitet i en kvalitativ undersøgelse af et humanvidenskabeligt område under et socialkonstruktivistisk paradigme?

Sammenfatning

Mit genstandsfelt er didaktisk design af en delvis virtuel lederuddannelse i Grønland. Jeg anvender fire empiriske tilgange med undersøgelser af: Diplomlederuddannelsen, ledelse i Grønland, kapacitetsopbygning og endelig Blackboard. Hovedvægten ligger på de to førstnævnte

Mit videnskabssyn er socialkonstruktivistisk, og deraf følger et valg af kvalitative metoder. Min forskerrolle er dialogforskerens, hvor jeg sigter mod at være fødselshjælper for Ledelsesakademiets proces og komme med input og forslag på baggrund af empiriske undersøgelser samt teoriudvikling. I de empiriske undersøgelser anvender jeg i vidt omfang case studie metoden med brug af interviews, dialoger og tekststudier.

Et socialkonstruktivistisk grundsyn, kvalitative metoder og aktionsforskning betragtes ofte kritisk fra naturvidenskaberne af forskere, som har et nomotetisk videnskabsideal, men de er relevante, når det handler om mit genstandsfelt, der må karakteriseres som hørende til humanvidenskaberne.

I min tolkning er de determinerende begreber i socialkonstruktivismen, at erkendelse er en konstruktion, at skabelse af mening er en forhandlingsproces, at det foregår socialt (kollaborativt) og individuelt, og at refleksivitet er en nødvendighed.

Disse fire nøglebegreber er naturligvis særdeles afgørende for mit syn på læring, og den valgte læringsteori må afprøves i forhold hertil.

Kapitel 3: Den bærende teori

I dette kapitel vil jeg argumentere for valget af Wenger som den bærende teoretiker. Jeg vil præsentere og diskutere Wengers begreber, især de som vil blive bragt i spil i analyse og design. Desuden vil jeg søge at placere Wenger i det læringsteoretiske landskab.

Hvorfor Wenger?

Jeg har valgt Etienne Wengers teori om læring i praksisfællesskaber som rygraden i såvel mit analyseapparat som min udvikling af nyt didaktisk design, og jeg baserer dette valg på en antagelse om, at læring i praksisfællesskaber er en frugtbar indfaldsvinkel til læring i en grønlandsk kontekst. Denne antagelse underbygges af flere forhold:

- § Den grønlandske kultur kan betegnes som værende i høj grad kollektivistisk og heterarkisk (se næste kapitel).
- § Læring i praksis har indtil forholdsvis få år siden været den dominerende læringsform i Grønland (se næste kapitel).
- § Wengers teori beskæftiger sig med den daglige praksis, omverdenen og kulturen i bred forstand.
- § Grønlandske studerende befinder sig tilsyneladende godt i læringsmiljøer, der kan karakteriseres som socialt og praksisorienterede¹¹.
- § Målet med lederuddannelsen er at opnå forbedringer af ledelsesadfærden i praksis.
- § Endelig er der ambitioner om, at uddannelsen skal tilskynde til og facilitere dannelsen af fællesskaber af ledere i Grønland i form af f.eks. netværk

Wenger og Læringsbegrebet

Begrebet praksisfællesskaber eller Communities of Practice præsenteres først af Jean Lave og Etienne Wenger i bogen *"Situated Learning: legitimate peripheral participation"* (Lave og Wenger, 1991). Her koncentrerer forfatterne sig om læring hos nye medlemmer af et praksisfællesskab. Læring handler her ikke bare om at udvikle viden og kompetencer, men indebærer også at processen forandrer den lærendes identitet inden for det dynamiske system af sociale relationer, der finder i et praksisfællesskab. Det involverer således læring som *"the construction of identities"* (Lave og Wenger, 1991: 53) og perspektivet understreger et fokus på det holistiske; det hele tænkende, handlende og følende menneske. Ikke som et isoleret individ, men en person værende i verden som et medlem af det sociokulturelle fællesskab.

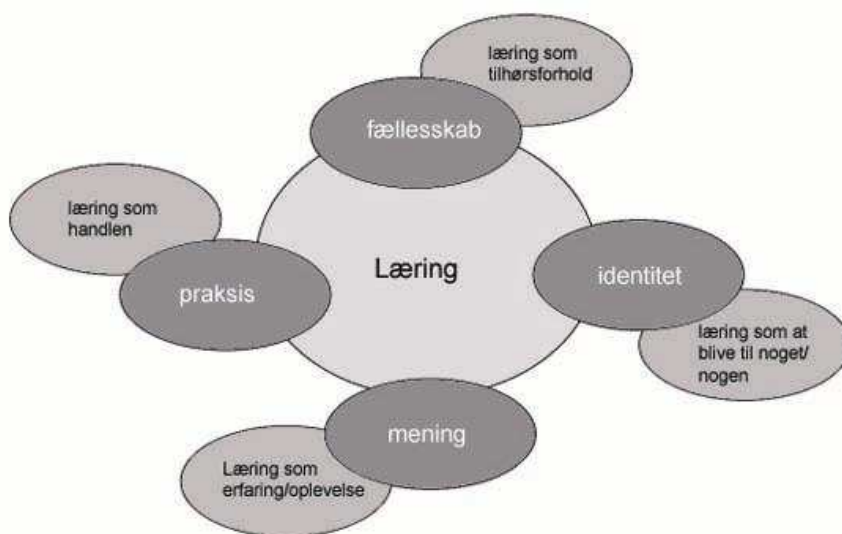
I bogen *"Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity"* (Wenger, 2001) bygger Wenger videre på begrebet praksisfællesskaber og retter blikket ikke så meget mod nye medlemmers læring men mod læring i praksisfællesskaber generelt. Wenger starter med at præcisere 4 antagelser, som er grundlæggende for teorien (ibid, 4):

1. Vi er social væsener – hvilket er et centralt aspekt i forhold til læring

¹¹ I midten af 80'erne blev de grønlandske erhvervsuddannelser omlagt fra at være mere eller mindre kopier af de danske EFG-uddannelser til at være selvstændige uddannelser med en særlig decentral struktur og en særlig understregning af PPU (Problemorienteret Projektorganiseret Undervisning) som værende en velegnet undervisningsmetode. Baggrunden herfor var en erfaring om, at grønlandske unge generelt ikke havde nogen stor læsetradition og tilegnede sig læring bedre gennem praksisrelevante undervisningsformer frem for mere teoretisk baserede former. Jeg deltog selv i en gruppe, som - med ganske intens rådgivning fra Henning Salling Olesen fra RUC – forestod udviklingen af disse såkaldte STI-uddannelser, som blev indført i 1988.

2. Viden - "*knowledge*" - er et spørgsmål om kompetence i forhold til ting, "projekter" som vi gerne vil være kompetente i f.eks. at bestige bjerge, gøre videnskabelige opdagelser, lære nye ting, være en god leder osv.
3. At vide eller at kunne – "*knowing*" – er et spørgsmål om at deltage aktivt i et forsøg på at få disse "projekter" til at lykkes. Et spørgsmål om aktivt engagement i verden omkring os.
4. Mening er vores evne til at opleve verden og vores engagement i den som værende meningsfuldt. Mening er når alt kommer til alt, hvad læring skal skabe.

Wenger fastholder den brede forståelse af læring, hvilket fremgår af figur 5, der illustrerer de komponenter, som Wenger mener er essentielle i læringsbegrebet.



Figur 5: Komponenter i en social teori om læring (efter Wenger, 2001: 5 – egen oversættelse)

Komponenterne fællesskab, identitet, mening og praksis er indbyrdes forbundne og definerer hinanden gensidigt. De fire yderste cirkler med læringsformer kunne uden problemer sættes i midten som det primære fokus. Wenger bruger praksis, som indgang til at beskæftige sig med læring og analyse af læreprocesser: "*Therefore, when I use the concept of "communities of practice" I really use it as a point of entry into a broader conceptual framework of which it is a constitutive element. The analytical power of the concept lies precisely in that it integrates the components (community, identity, meaning and practice, red.) ..while referring to a familiar experience*" (ibid: 5-6).

Praksis og praksisfællesskaber

Ofte opfattes termen praksis, som noget der står i modsætning til teori, snak og ideer, men for Wenger er der ikke tale om et modsætningsforhold mellem det praktiske og det teoretiske, mellem virkeligheden og idealerne, eller mellem tale og handling (ibid: 48). Snarere er der tale om, at alle disse ting indgår med forskellig vægt, alt efter hvilken form for praksis, der er tale om. Wenger tager afsæt i, at vi alle er medlemmer af flere praksisfællesskaber i forbindelse med vores daglige liv og vores væren i verden. Et praksisfællesskab er en gruppering af mennesker i en bestemt social, historisk og kulturel kontekst. Det kunne være en projektgruppe, et lederteam, et lærerteam, en erfagruppe, et sangkor, et fodboldhold, en familie eller enhver anden gruppering som indebærer samarbejde mellem mennesker. Det er dog ikke enhver af disse grupperinger, der i Wengers terminologi kan karakteriseres som et

praksisfællesskab. Hertil kræves, at der er tre dimensioner af relationer der er til stede (ibid: 73):

1. Gensidigt engagement – *mutual engagement* – socialt forhold til hinanden, at gøre ting sammen, at holde sammen og holde sammen på fællesskabet.
2. Fælles virksomhed og formål – *joint enterprise* – at ville og gøre noget i forhold til fælles mål, som man er enige om og at være gensidigt ansvarlige for, hvad man gør.
3. Fælles referenceramme – *shared repertoire* – at gøre tingene på nogenlunde samme måde, have et fælles erfaringsgrundlag have en fælles historie, have fælles historier og - populært sagt – tale samme sprog (herunder fagsprog).

Medmindre disse tre dimensioner er tilstede og spiller dynamisk sammen, kan man ikke tale om et praksisfællesskab, men en anden form for løsere og mere uforpligtende gruppering.

Set med uddannelsesbriller kunne f. eks. projektgrupper og lærerteams, være ”kandidater”, men det er ikke givet, at sådanne institutionelt dannede grupperinger udvikler sig til egentlige praksisfællesskaber. Wenger beskriver, at praksisfællesskaber adskiller sig fra institutionelt dannede grupper på 3 punkter:

1. *De forhandler eget formål og virksomhed, selvom de til tider kan konstruere en respons i overensstemmelse med de institutionelle forskrifter.*
2. *De opstår, udvikler sig og opløses ifølge deres egen læring, selvom de til tider kan gøre det som respons på institutionelle begivenheder.*
3. *De former deres egne grænser, selvom deres grænser til tider falder sammen med de institutionelle grænser.* (ibid: 241 – egen oversættelse)

Praksisfællesskaber kan altså vanskeligt styres eller bestemmes af institutionelle tiltag, men de kan udnyttes og faciliteres af institutionen – et forhold, som jeg vil komme ind på senere. Praksis og praksisfællesskaber handler imidlertid om andet og mere end have det godt sammen, få ting gjort sammen og tale samme sprog: *”Practice is, first and foremost, a process by which we can experience the world and our engagement with it as meaningful”* (ibid: 51).

Mening og meningsforhandling

Mening er vores evne til at opleve verden og vores engagement i den som værende meningsfuldt. Mening er forhandlet – den kommer ikke ud af den tynde luft eller som en færdiglavet facitliste på livets oplevelser og spørgsmål. At forhandle betyder i normal dansk sprogbrug noget med at søge at forene modstridende synspunkter og måske nå til enighed.

Wengers udlægning af termen forhandling rummer implikationer som kontinuerlig interaktion, gradvist at nå resultater samt ”at give og tage” (ibid 53), men herudover beskriver Wenger meningsforhandling som dualitet mellem to processer: deltagelse og reifikation, som er uadskillelige processer, der understøtter, interagerer og forudsætter hinanden i forhandlingen af mening. Wenger illustrerer deres sammenhæng ved at sætte dem ind i det kinesiske ying-yang symbol, som er et velkendt billede altings iboende dualitet (se figur 6).

Identitet

Wenger ser læring, som en proces, der forandrer hvem vi er, og hvem vi bliver til. Læring skaber vore personlige historier i og med de fællesskaber, som vi tilhører (ibid: 5). Han ser endvidere identitet som socialt betinget – affødt af praksis i et fællesskab og altså dermed et

resultat af gensidig engagement, deltagelse og reifikation. Processen med at skabe identiteten ophører aldrig – den præges af konstant forhandling og udvikling.

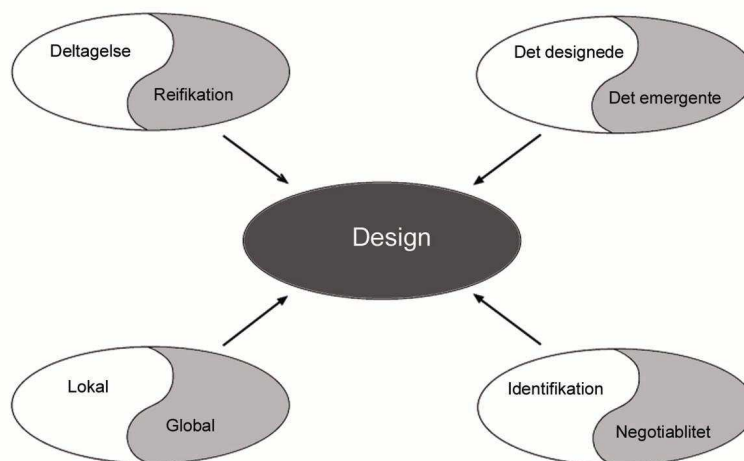
Vi er, som nævnt, alle medlemmer af mange praksisfællesskaber: på jobbet, i familien, i sportsklubben, i vennekredsen, på uddannelsen, i et politisk parti osv. Dette multimedlemskab udgør en mosaik af ”deltageridentiteter” – et puslespil som konstituerer vores personlige identitet – et puslespil, som er i stadig bevægelse, og hvor de enkelte brikker til stadighed forhandles mod hinanden. Vores identitet defineres imidlertid også af hvilke fællesskaber, vi ikke er medlemmer af: *”What we are not can define us more than what we are”* (ibid: 164). I den aktuelle sammenhæng er det f.eks. en pointe, at jeg ikke er grønlandsk!

Grænser

I forbindelse med læring ser Wenger grænser mellem praksisfællesskaber som noget, der er med til at igangsætte læring. Det er i grænselandet fællesskaberne får nye impulser og kan perturberes. Alle fællesskaber har grænseobjekter, som forbinder deres praksis med omverdenen. Der kan være tale om artefakter, dokumenter eller andre former for reifikationer, som praksisfællesskaber kan organisere deres indbyrdes forbindelser omkring. F.eks. vil den virtuelle platform være et grænseobjekt som konstellationen af praksisfællesskaber på lederuddannelsen kan bruge i den sammenhæng.

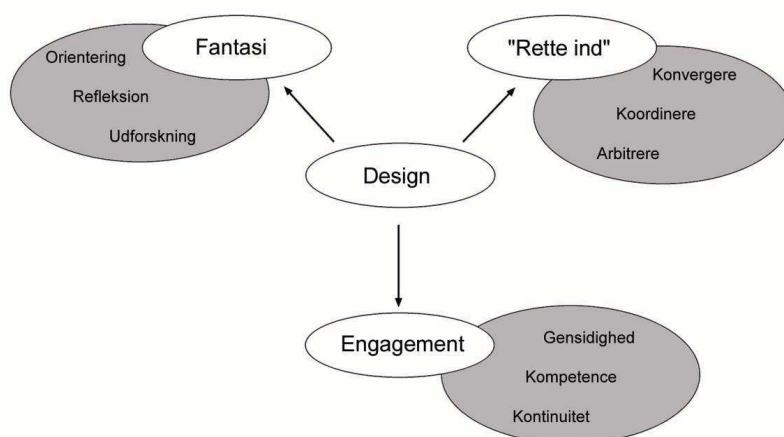
En læringsarkitektur – et analyseapparat

Wenger præsenterer en grundlæggende arkitektur for en læring – et ”blueprint” for, hvad et didaktisk design bør indeholde. Han deler det op i to dele og taler først om fire dimensioner i designet, som vist i figur 6:



Figur 6: Fire dimensioner af læringsdesign (efter Wenger, 2001: 232 – egen oversættelse)

Den anden del af Wengers læringsarkitektur handler om give mulighed for det, han kalder ”modes of belonging” – tilknytningsformer til fællesskabet og til verden. Et læringsdesign skal facilitere de tre tilknytningsformer: fantasi, engagement, og det at ”rette ind” (alignment). I figur 7 vises tilknytningsformerne med eksempler på begreber og aktiviteter, som hører til dem.



Figur7: Tre infrastrukturer i læring (efter Wenger, 2001: 232 – egen oversættelse)

Jeg vil anvende denne todelte læringsarkitektur som analysemodel i undersøgelse af den eksisterende lederuddannelse, og her vil begreberne i modellen blive udfoldet i den kontekst.

Placering af Wenger

Efter denne korte præsentation af nøglebegreber vil jeg søge at placere Wengers i det læringsteoretiske landskab - især i forhold til Vigotsky og Gergen, med hvem han har en del parallelle tanker – samt Kolb, der indgår eksplicit i det pædagogiske grundlag, som er formuleret for lederuddannelsen. Alle tre teoretikere vil herunder blive gennemgået ultrakort.

Vigotsky ses som en af fædrene til virksomhedsteorien, der fremhæver relationens betydning for erkendelse og udvikling frem for individets. *"Mennesket fødes socialt og bliver først derefter individuelt"* (Rasmussen, 1999: 23). Vigotsky mente, at mental udvikling, ikke er en kognitiv proces med formal-logisk tænkning, men snarere en stadig bedre evne til beherske den virkelighed, som man lever i. Menneskets (subjektets) forhold til omverdenen (objektet) er formidlet (medieret) gennem aktivitet eller virksomhed. Omverdenen internaliseres gennem redskaber, sprog og symboler (artefakter). Psykiske processer er internaliseret socialitet (ibid). Vygotskys ontologiske og epistemologiske position er, at der findes en objektiv verden, men vi forholder os til den og erkender den gennem artefakter (sprog, værktøjer osv.) i et dialektisk forhold.

Gergen anses af mange som den væsentligste teoretiker indenfor den socialkonstruktionistiske retning. Gergen ser det psykiske (mind) som en social dimension, som er indregjort (introjekted) (Gergen, 1997). Socialkonstruktionismen ser erkendelse som en konstruktion, der er et resultat af: *"en aktiv proces, samarbejdende virksomhed af personer, der står i relation til hinanden. I det lys inviteres problemstillingen ind i det historiske og kulturelle grundlag for forskellige former for konstruktioner af verden"* (Gergen, 1985, her i Rasmussen, 1999). En vis inspiration fra virksomhedsteorien anes, men Gergen går et skridt videre end Vigotsky, idet han slet ikke ofrer opmærksomhed på det psykologiske, men alene ser på det sociale og den sociale udveksling, hvis meningsskabende redskab et sproget. Mennesket eller individet opfattes ikke som den grundlæggende enhed i den sociale relation, og mening skabes ikke af eller i det enkelte individ, men af og i et socialt fællesskab (ibid: 30). Også på det ontologiske plan repræsenterer socialkonstruktionismen nogle ganske

yderligtgående synspunkter. Verden ses ikke som en objektiv realitet, men udelukkende som en social konstruktion skabt af mennesker.

Paralleller fra Wenger til både Vigotsky og Gergen findes bl.a. i understregningen af læringens sociale dimension og handlen i praksis, ligesom de findes i hans holdninger til identitetsdannelsen som en social proces. Wenger udtrykker sig ikke klart om sit ontologiske standpunkt og kan vel i og for sig tolkes både som materialist og konstruktivist/-ionist, men hvad angår det epistemologiske standpunkt er han i nogen grad på linie med Gergen.

Lad os derefter se på om der også er sammenhænge til Kolb.

Kolbs teori om Experiential Learning betragter den konkrete erfaring og den intellektuelle forståelse som ligeværdige og komplementære dimensioner i udviklingen af ny viden. Kolb taler om læring gennem transformation af erfaring: *"...learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping experience and transforming it"* (Kolb, 1984: 41).

I læreprocessen indgår der fire forskellige elementer. Disse fire elementer opstiller Kolb i en cirkel: Konkret oplevelse overfor abstrakt begrebsliggørelse og reflekterende observation overfor aktiv eksperimenteren.

Kolb følger yderligere to dimensioner til sin model om læring: En begribelsesdimension (prehension) som et spændingsfelt mellem to basisformer for forståelse: Den umiddelbare opfattelse, apprehension, som er den subjektive umiddelbare forståelse af situationen, der blandt andet er forbundet med følelser - og comprehension, som er den bearbejdede, analyserede og reflekterede forståelse. En "omdannelsesdimension" (transformation) et spændingsfelt mellem udvidelse eller ekspansion extension, som blandt andet handler om ydre manipulation af den ydre verden - og hensigt eller meningstilskrivelse, intention - som beskriver en indre refleksion.

Sammenstillingen af cirkelns fire elementer, begribelsesdimensionen (lodret) og omdannelsesdimension vandret illustrerer de fire former for læring og erkendelse som Kolb opererer med: assimilativ læring (begribelse via forståelse og omdannelse via meningstilskrivelse), konvergent læring (begribelse via forståelse og omdannelse via ekspansion), akkomodativ læring (begribelse via opfattelse og omdannelse via ekspansion) og divergent læring (begribelse via opfattelse og omdannelse via meningstilskrivelse).

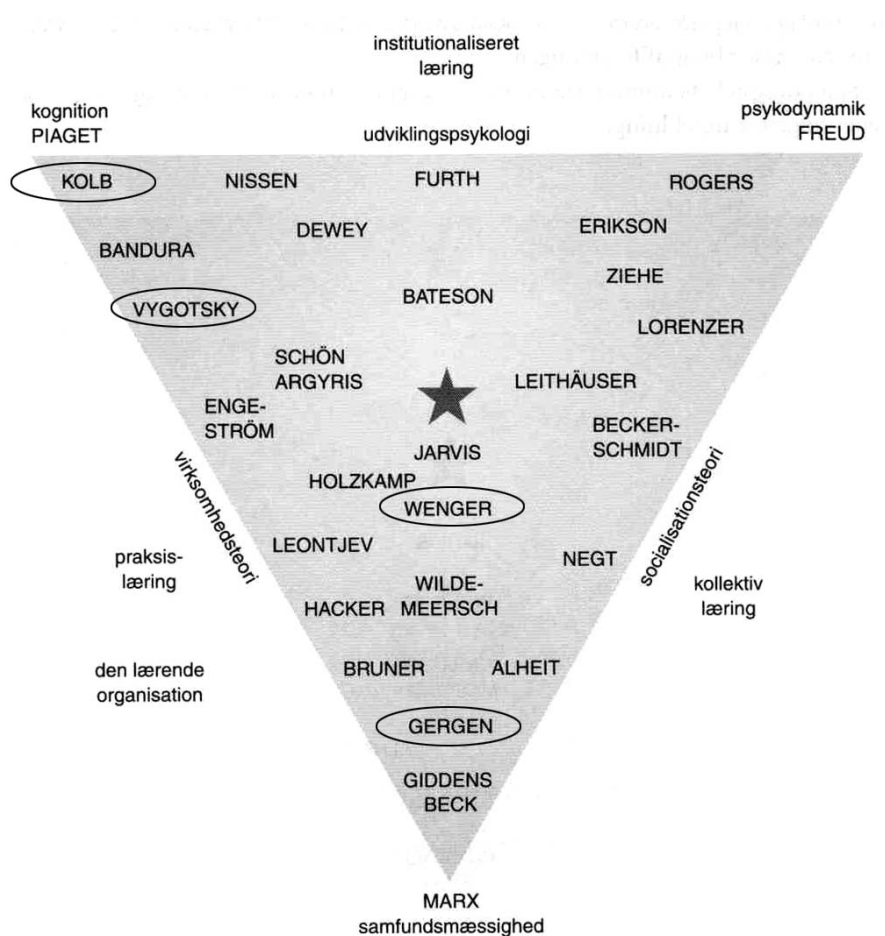
En ontologisk position har det ikke været muligt for mig at finde hos Kolb, men bl.a. hans brug af begreber assimilation og akkomodation, som er ret konsistent med Piaget¹² peger i retning af, at han epistemologisk kan betragtes som konstruktivist.

Der er en del i Kolbs teori, som ikke fremmed for Wenger. F.eks. understreger han flere gange nødvendigheden af refleksion, og Kolbs elementer, konkret oplevelse og aktiv eksperimenteren, ligger som en del af forståelsen af praksisbegrebet, og det samme gør elementet abstrakt begrebsliggørelse. En væsentlig forskel er dog, at Kolb kun anlægger individet som synsvinkel på sin teori; han beskæftiger sig udelukkende med læringens kognitive dimension og berører på ingen måde den sociale dimension, der er så

¹² Piaget anses for at være konstruktivist (Hermansen, 1998)

grundlæggende for Wengers teoridannelse. Men som Wenger siger indledningsvis i "Communities of Practice": *"There are many different kinds of learning theory. Each emphasizes different aspects of learning, and each is therefore useful for different purposes. To some extent these differences in emphasis reflect a deliberate focus on a slice of the multidimensional problem of learning, and to some extent they reflect more fundamental differences in assumptions about the nature of knowledge, knowing and knowers, and consequently about what matters in learning"* (Wenger, 2001: 3-4)

En grafisk fremstilling af blandt andre forholdet mellem Wenger, Kolb, Vigotsky og Gergen findes hos Illeris (2001). Han udspænder læringsteorier i et felt mellem tre poler, som illustreret i figur 8 nedenfor:



Figur 8: Positioner i det læringsteoretiske spændingsfelt (Illeris, 2001:190) - de ovale markeringer om Wenger, Kolb, Gergen og Vigotsky er mine.

Trekantens øverste linie fremstiller et spændingsfelt mellem kognitivt orienterede teorier (Piaget) og psykodynamiske teorier (Freud), mens trekantens nederste spids fremstiller en pol, som repræsenterer socialitet eller samfundsmæssighed (Marx).

Kolb ligger således tæt på Piaget i en kognitivistisk, individorienteret tilgang. Vigotsky er placeret længere nede mod socialiteten, men stadig med en relativ høj grad af kognitiv

orientering. Gergen er placeret helt ned i socialitetens snævre spids, langt væk fra individorienteringen, hvor det stort set kun er social orientering der tæller.

Endelig er Wenger placeret ganske nær midten. Midt mellem socialisationsteori og virksomhedsteori – midt mellem Piaget og Freud – og nærmere den sociale/samfundsmæssige pol end den individuelle. Nu er alt jo relativt, og placeringen afhænger af de teoretikere, som Illeris har taget med i oversigten, men fremstillingen tegner ganske godt et billede af Wengers teori som en bredt dækkende læringsteori med en social orientering.

Diskussion

Ligeså vel som Kolb kan kritiseres for kun at beskæftige sig med den individuelle kognitive tilgang, så kan der rettes kritik mod Wenger for at tillægge det sociale så megen vægt, at det individuelle glider i baggrunden i en grad, så det kan virke uheldigt. Der er for mig ingen tvivl om, at læring involverer både det kognitive, det psykodynamiske og det sociale, og kan det se ud, som om Wenger tipper balancen for meget mod det sociale.

Han ser ikke på konflikters betydning for praksisfællesskaber eller på problematiseringen af identitetsdannelsen eller andre psykodynamiske elementer, hvilket kunne være nok så relevant for nogle af dette speciales særlige kulturbetingede problemstillinger. Og han beskæftiger sig kun overfladisk med de kognitive processer.

Trods den brede forståelse af praksisbegrebet, som Wenger formulerer, så ser det i hans valg af eksempler ud til, at den dagligdags forståelse af begrebet praksis ligger tættest på hans læringsforståelse. Han understøtter dog flere gange, at teoretisk input også har betydning, men har en generel skepsis overfor institutionaliseret undervisning, som f.eks. Lederuddannelsen.

Alligevel fastholder jeg Wenger som hovedteoretiker af de grunde, som jeg anførte i starten af kapitlet. Jeg vil imidlertid i designforslaget være særlig opmærksom på de kulturbetingede problemstillinger og i anvendelsen af Wenger søge at råde bod på teoriens manglende fokus herpå. Det skal også nævnes, at selvom Wengers teori om social læring således fastholdes som hovedteori, vil jeg forholde mig frit til at anvende andre teoretikere i udfyldelsen af Wengers rammer.

Sammenfatning

Wenger har udviklet en i mine øjne sammenhængende og bredt dækkende teori om social læring, hvor læringens sociale dimension handler om fællesskab og praksis, hvori der skabes mening og identitet.

Jeg vælger at anvende den som grundlæggende læringsteori for dette speciale, da den på mange punkter synes at være en frugtbart tilgang til de særlige forhold, som gør sig gældende for lederuddannelsen i Grønland.

Jeg vil anvende dele af teorien som analyseapparat for især analysen af den eksisterende lederuddannelse, ligesom jeg i et vist omfang vil relatere anden empiri til den.

Endelig vil jeg anvende teorien som ramme for et nyt designforslag.

Kapitel 4: Ledelse i Grønland

I dette kapitel søges svar på, hvad der karakteriserer ledelse i Grønland, og hvad årsagerne til disse karakteristika kan være – herunder vil jeg se på kulturforskelle. Derudover vil jeg søge svar på, om der er brug for særlige ledelseskompetencer i Grønland – også set i et lederuddannelsesperspektiv.

Det høvdingeløse samfund

” En dyb afsmag for alt høvdingevæsen. At lede kammeraterne ved eksemplets magt. At tage hånd om de laveste i dette ligemændenes samfund, og ville dem det godt ” (Lyng, 2003: 25).

Finn Lyng fremstiller i artiklen ”Kunuk op gennem tiden...”(ibid) Grønland før den dansk-norske kolonisation som et høvdingeløst samfund. Den grønlandske befolkning boede i spredte bosættelse af delvis nomadisk karakter, man flyttede efter årstiderne og fangstdyrene, og det var kendetegnede, at der på bopladsen ikke var nogen formel leder, der udøvede autoritet over bopladsfællerne. Ingen blev udpeget til eller arvede nogen form for overhøjhed – det var et samfund af ligemænd. Alle ville hinanden det godt (ibid).

Det traditionelle samfund bestod af husholdninger, bosættelser og grupper af bosættelser uden anden samlende struktur end fælles sprog og fælles grundlæggende normer. Der var ganske rigtigt ikke nogen formel endsige reel leder – ingen høvdinge, men på husholdningsniveauet fandtes struktureret ledelse (Petersen, 2002: 29). En husholdning kunne bestå af en flere kernefamilier, som boede i et fælles hus; i hver husholdning var der en mandlig og en kvindelig leder. Der var et indviklet system af forskellige former for ejendomsret, som var med til at definere, hvor meget lederne af en husholdning kunne bestemme over, hvor meget familien kunne bestemme over, og hvor meget det enkelte individ kunne bestemme over.

Fangerens jagtvåben, kajak og tøj var hans ejendom, mens det bytte han hjembragt var delvis fællesej. De ting fra jagtbyttet, som ikke kunne spises f.eks. skindet, stødtænder og senetråde tilhørte kernefamilien, ligesom de konebåde eller telte, der blev lavet ud af skindene gjorde det. De spiselige dele af byttet disponerede lederne af husholdningen over, og det var det forhold, der befæstede deres position. Den kvindelige leder af husholdningen afgjorde, om kødet fra de sæler, som husholdningens fangere netop havde hjembragt, skulle koges og spises nu, eller om det skulle tørres og gemmes til senere brug. Til gengæld kunne alle i husholdningen spise frit af provianten, når den blev sat frem til fortæring. Det var også lederne af husholdningen, der var ansvarlige for arbejdsfordelingen, for valget af den næste boplads og for flytningen dertil (Petersen, 2002: 31).

Husholdningernes ledere skulle opretholde de normer, som gjaldt i deres lille fællesskab, men de havde ingen magt til at ændre på normerne. Det havde bopladsens åndemaner heller ikke, og det havde storfangeren ikke. Det var et samfund, hvor forandring skete utroligt langsomt, og hvor det var sjældent, at nogen i moderne forstand gik forrest.

Ledelse over husholdningsniveau kom kun til stede i bestemte situationer, og var begrænset hertil. Skete der en naturkatastrofe, f.eks. en kraftig storm, der ødelagde bopladsen, kunne en bopladsfælle, som var særlig handlekraftig eller havde et særligt organisationstalent, tage ledelsen, og hendes ordrer og anvisninger ville blive fulgt uden tøven, fordi man anerkendte og respekterede hendes kompetence. På samme måde kunne en særlig dygtig fanger gå forrest

og lede de andre fangere i en kollektiv jagt på et stort byttedyr. Igen byggede accepten af lederskabet alene på respekten for hans dygtighed, og som i det første eksempel, ophørte lederskabet, så snart den særlige situation var overstået.

De traditionelle praksisfællesskaber

Referencen til praksisfællesskaber er nærliggende. Samfundet bestod meget tydeligt af en samling praksisfællesskaber, husholdninger, som havde:

Gensidigt engagement i form af familiemæssige og sociale forhold til hinanden. Forældrene tog sig af børnene, som til gengæld forsørgede forældrene, når de blev gamle. De forskellige medlemmer i husholdningen hjalp hinanden og delte med hinanden. De stod op for hinanden¹³ og udgjorde hinandens forsikring.

Fælles virksomhed og formål – De jagede, samlede og tilberedte proviant til fælles forbrug, de delte arbejdet i mellem sig, og de havde stort set kun et formål i livet, nemlig at overleve i omgivelser, der er mere barske, end de fleste andre steder i verden – og for at den enkelte kunne overleve, var det helt nødvendigt, at fællesskabet overlevede.

Fælles referenceramme – De havde fælles sprog og fælles normer. Der eksisterede incest-tabuer, normer om kødgaver¹⁴, normer om ejendomsforhold osv. Der eksisterede et særligt afslappet, drillende forhold, et frisprog mellem fællesskabets medlemmer (Petersen, 2002: 35), og fortiden blev holdt i live gennem historiefortælling¹⁵.

Man kan sige, at disse ligeværdige praksisfællesskaber udgjorde samfundets essentielle struktur, og netop ligeværdigheden¹⁶ var en definerende faktor for samfundets sociale udfoldelse. Fællesskaberne eksisterede og arbejdede sammen indenfor bopladsens konstellation af fællesskaber, men der var intet dominerende eller overordnet fællesskab i form af et bopladsråd eller lignende.

Høvdingene udefra

Det høvdingeløse – heterarkiske -samfund er i tidens løb blevet udsat for to massive udfordringer (Lynge, 2003). Omkring år 1000 kom nordboerne til landet, og mødet mellem de to kulturer, som bl.a. adskilte sig ved, at de norrøne samfund blev ledet i hierarkiske strukturer med en høvding i toppen, forløb forholdsvis fredeligt. Der var lidt samkvem, men også konflikter (ibid). Berøringsfladen mellem de to befolkningsgrupper var sikkert begrænset, og under alle omstændigheder overlevede inuiternes¹⁷ traditionelle værdier og samfundsstrukturer ret uanfægtede af mødet med de fremmede. Godt og vel fire hundrede år senere forsvandt nordboerne på uforklarlig vis, og inuiternes liv gik videre.

¹³ Da der ikke fandtes nogen myndighed over husholdningen, var stridigheder mellem to husholdninger eller familier et anliggende, som kun vedrørte disse, og boldhævn var almindelig (Petersen, 2002)

¹⁴ En skik, hvor man mellem de forskellige husholdninger udvekslede kødgaver, når man havde fanget noget. Det vigtigste var ikke, at man gav lige meget til hinanden, men at man bidrog efter evne. Bopladsmedlemmer, som ikke var del af en husholdning – f.eks. forældreløse eller barnløse enker – fik også del i disse kødgaver.

¹⁵ Et kuriosum i forhold til dette speciales emnefelt er, at trods den udstrakte grad af kollektivt ejerskab til ressourcerne så indtog personlige viden og særlige evner en speciel stilling. En god historiefortæller måtte f.eks. kun fortælle historier mod en eller anden form for betaling, en kvinde, som sad inde med en særlig viden om lægende urter, måtte kun dele denne viden med andre, hvis hun fik noget for det. På samme måde var det med Åndemanagerens kunst og jordemoderens ydelser (Petersen, 2002). Viden var altså kapital.

¹⁶ Nogle var dog mere lige end andre. De, som stod uden for husholdninger, fik godt nok mad af det samlede fællesskab, men det sås, at de var fattige, idet de ikke fik skind til klæder osv. (Petersen 2002).

¹⁷ Inuit er flertalsformen af ordet inuk, der betyder menneske. En betegnelse som de eskimoiske folkeslag bruger om sig selv.

Med Hans Egedes ankomst til Grønland i 1721 fulgte nye værdier og nye former for autoritet og ledelse. Pengeøkonomien vandt med tiden indpas; der skulle penge til at dække de nye behov for kaffe, tobak og perler, og det at sælge sin fangst eller arbejde for andre blev for mange en nødvendighed. De gamle traditioner med de indbyggede sociale og forsikringsmæssige principper kom under pres – f.eks. fik de traditionelle kødgaver en anden dimension, når man i stedet kunne sælge fangsten.

Mange af de opgaver, som hidtil havde været definerende for de enkelte fællesskaber, blev institutionaliseret eller forsvandt. Inuit blev udsat en massiv påvirkning fra en fremmed, på nogle punkter, stærkere kultur, og de gamle samfundsstrukturer svækkedes. Fællesskabet af ligemænd underkastede sig koloniherrerne, høvdingene holdt deres indtog, og der blev indført anderledes håndfaste samfundsstrukturer og –institutioner: *”...kolonibestyrere, handelsforvaltere og missionærer kendte ikke til nogen anden stil en enevoldsherskerens. Folkets selvfølelse blev tvunget i knæ”* (Ibid: 27).

Denne institutionalisering fortsatte gennem årene, og accelererede betydeligt fra 1950’erne og fremad. Ved Grundlovændringen i 1954 blev Grønland gjort til et amt i den danske stat på lige fod med f.eks. Bornholm, og der blev sat store ressourcer ind på at opbygge et velfærdssamfund efter dansk model. Samtidig bevægede produktionen i samfundet sig fra at være baseret på fangst i små samfund til at basere sig på fiskeri og industriel forarbejdning af fiskeprodukter – altså fra fangersamfund til industrisamfund. Befolkningen blev i stadig højere grad koncentreret i de større byer, og der voksede et stort administrativt samfundsapparat op.

Uden at gå ind i en redegørelse for opbygningen af de politiske, administrative eller erhvervmæssige strukturer kan det fastslås, at de, som traf de vigtige beslutninger i samfundsforhold på alle niveauer, langt overvejende var danskere. Danske handelsforvaltere, danske kæmnere, danske chefer på arbejdsmarkedet og en dansk landshøvding (Lyng 2003).

I 1979 fik Grønland Hjemmestyre og dermed for første gang i historien magt til at lovgive om forhold i eget land. Gennem årene er flere og flere samfundsområder blevet overført til Hjemmestyrerregi, men der er dog stadig undtagelser, som politi, retsvæsen, forsvars- og udenrigsforhold. Som nævnt i kapitel 1, er der et stigende ønske om at opnå egentlig selvstændighed, men det danske ”høvdingevælde” eksisterer, ifølge Lyng, den dag i dag, selv i det hjemmestyrede Grønland.

Den tidligere Landstyreformand, Jonathan Motzfeldt, citeres for følgende udtalelse i en velkomsttale til den franske udenrigsminister sommeren 2000: *”Grønlænderne var – til og med vore forældres generation – blevet vænnet til kun at gøre det, som kolonibestyreren havde givet dem besked på, eller som de havde fået lov til....Men den tid er forbi nu!”* (ibid: 28). Lyng sætter spørgsmålstejn ved det sidste udsagn, og svarer selv, at den tid ikke er forbi. De gamle inuit-dyder som tilbageholdenhed, beskedenhed og fåmælt er med til at holde grønlænderne fast i høvdingevældet (ibid), og den sparsomme forskning på området peger da også på, at det fortsat er danskere, som sidder på en overvægt af nøglepositionerne i samfundet¹⁸. Det fremgår af en undersøgelse foretaget i 1998, at der kun er 20-25% af de ledende stillinger i landets syv største virksomheder, der varetages af grønlændere (Kahlig, 1998: 61), ligesom jeg ud af egen erfaring kan sige, at der i den offentlige administration er et

¹⁸ Hvis man her undtager det politiske system, hvor den danske befolkningsgruppe er stærkt underrepræsenteret.

stort antal danske ledere, selvom de seneste år har vist en stigende tendens til at ansætte grønlandske ledere.

Identitet og modernitet

Om det står helt så grelt til, som Lynges bastante formuleringer peger på, kan nok diskuteres, men det er givet, at den grønlandske livspraksis har været under indflydelse af dansk livspraksis i flere hundrede år, og det har påvirket den måde, man lever og lever sammen på.

Udviklingen har ændret grundlæggende ved de værdier, der definerede den gamle grønlandske livspraksis. Meget af det, som gav mening i livet tidligere, er i dag meningsløst. Det er ingen garanti for succes i livet, at du er god til at fange sæler, og det er ikke umiddelbart en kvalitet på arbejdspladsen, at du er fåmælt og tilbageholdende. Imidlertid er det meget vanskeligt at ændre basale kulturdefinerende værdier, regler og normer. At ændre på en livspraksis, som er nedsænket i sprog, opførsel, følelser, idealer og måder at være sammen på er en træg proces, som tager lang tid (Adolphsen, 2003: 34) – måske flere hundrede år.

Den danske livspraksis, ses af mange som en vej til at indfri de krav, som deltagelse i en globaliseret verden bestemt af markedsøkonomiske mekanismer stiller til det moderne Grønland, og nogle vælger den, mens andre vælger den fra. Eller måske er der nærmere tale om et spektrum, hvor de to livspraksisser udgør hver sin ende, og hvorimellem de fleste former for livspraksis kan placeres. De to yderpunkter kan betegnes som identitetslinien og modernitetslinien (ibid: 34).

Identitetsliniens tese er, at det er vigtigt at bevare den oprindelige grønlandske kultur og identitet, og den idealiserer fangerlivet, bygderne og den traditionelle levevis.

Modernitetsliniens tese er på den anden side at skabe et samfund, som kan klare sig i den globale konkurrence, et moderne samfund med et velfungerende erhvervsliv, et samfund der kan klare sig selv økonomisk og ikke skal være afhængig af bloktilskuddet¹⁹ fra Danmark.

Hvis vi vender tilbage til ledelse, kan det være interessant at se på, hvordan forskellige ledertyper kan placeres i dette spektrum. Til det brug er det nyttigt at inddrage en inddeling i karrieretyper²⁰, som foreslået af Wolfgang Kahlig fra Ilisimatusarfik, Grønlands Universitet, i en kvalitativ undersøgelse af lederes holdninger i Grønland (Kahlig, 1999).

- § **Karrieretype A.** Ledere med en tidsbegrænset ansættelseskontrakt, som ikke forventes at cirkulere videre indenfor ledelse i det grønlandske erhvervsliv, og hvor ansættelsen i Grønland er en del af et karriereforløb, hvis perspektiv ligger udenfor Grønland.
- § **Karrieretype B.** Ledere med en tidsbegrænset ansættelse i den enkelte virksomhed, men forventet "livslangt" karriereforløb i det grønlandske erhvervsliv som sådan.
- § **Karrieretype C.** Ledere med forventet "livslangt" karriereforløb indenfor samme virksomhed i Grønland.

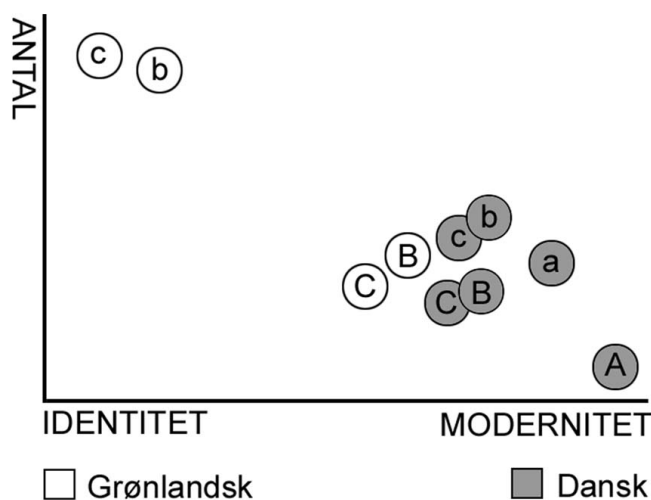
¹⁹ Martin Paldam angiver, at den danske stats årlige bloktilskud på ca. 3 mia., genererer yderligere 3 mia. kr. omsætning i Grønland, og at bloktilskuddet dermed er ophav til 2/3 af landets samlede forbrug, konsumtion (Paldam, 1994).

²⁰ Jeg vil i øvrigt senere vende tilbage til ledertyperne, når jeg skal se på lederuddannelsens målgruppe.

Mens ledere af type A næsten kun kan være danskere eller andre udlændinge, kan ledertyperne B og C igen deles ind i grønlandske og danske.

Medarbejderne – de ansatte – er ikke tilsvarende grupperet i undersøgelsen, men det ville være nærliggende at foretage en opdeling efter samme kriterier af denne gruppe. Her vil jeg blot udskifte ordet leder i definitionerne og kalde typerne a, b og c. De ansatte er typisk grønlandske og danske, med en klar overvægt af grønlandske, hvilket dog ikke behøver at gælde for den enkelte virksomhed.

Et samlet billede af spektret og mit bud på placering af ledertyper og medarbejdertyper fremgår af figur 9. Det skal understreges, at jeg ikke har nogen forskningsmæssig dokumentation for disse antagelser, men uanset den nøjagtige placering af de forskellige typer, antyder figuren mulige spændinger mellem dem – især hvor det drejer sig om en ledertype "A" og en grønlandsk medarbejdertype "c". En parring som ikke er ualmindelig f.eks. indenfor store hjemmestyreejede virksomheder, hvor der stilles krav om forretningsmæssig drift, som der hentes "effektive" ledere udefra til at forestå, og hvor medarbejderstyrken i mange tilfælde består af overvejende ufaglærte grønlandske medarbejdere, der ikke har mange andre muligheder for at få arbejde i lokalsamfundet. Figurens lodrette akse antyder, det numeriske forhold mellem de forskellige typer, men den er på ingen måde "målfast" og tjener kun som en grov illustration, hvilket også gælder den vandrette dimension.



Figur 9: identitet/modernitet

Skismaet mellem identitetslinien og modernitetslinien dækker ikke bare over en forskellige opfattelse af kultur og værdier hos den grønlandske del af befolkningen, den rummer også en et spændingsfelt mellem dansk og grønlandsk kultur. Noget som er meget oppe i debatten i Grønland.

En model til kulturanalyse

For at konkretisere denne diskussion kan det være hensigtsmæssigt at inddrage en model til analyse af disse kulturforskelle. Her vil jeg se på Hofstede's (1999)²¹ teori, som anvendes på

²¹ **Gert Hofstede** har i en stor international undersøgelse kortlagt nationale kulturforskelle. Han beskæftigede sig med ledere i et stort multinationalt firma "Hermes Corporation" (Gullestrup, 1995) bl.a. med den hensigt at

diplomledersuddannelsen, hvor den inddrages i de studerendes besvarelse af en opgave, der omhandler ledelse i Grønland. Jeg har fået adgang til at studere 11 besvarelser på denne opgave og gengiver her de studerendes synspunkter i sammenfattet form suppleret med enkelte citater:

Magtdistancen²² i Grønland er forholdsvis høj. Måske er det en arven fra kolonitiden, men det hænger også sammen med centraliseringen af beslutningsprocesser, og det tunge administrative apparat. På visse områder opfattes magtdistancen imidlertid som værende lav: *"Her i landet er der en meget lille magtdistance. Alle og enhver kan for eksempel få foretræde for Landsstyret"*. (Rapport 4). Danmark angives at have en meget lille magtdistance (Hofstede, 1982: 97).

Struktureringsbehovet²³ i Grønland synes at være højt. *"Der er tradition for styring ovenfra, og der er ikke i forvaltninger eller kommuner levnet meget til egen styring"* (Rapport 1). Danmark har et meget lavt struktureringsbehov (Hofstede, 1982).

Individualisme/kollektivismen²⁴. Grønland er på visse punkter meget kollektivistisk. Det findes især i den traditionelle levevis, men opbrydningen af de traditionelle værdier, har ført til en mere individualistisk holdning. *"Det er min vurdering, at bysamfundene i Grønland efterhånden har udviklet sig i en individualistisk retning, mens stadig mange af de mindre lokalsamfund i yderdistrikterne er kendetegnet ved en kollektivistisk struktur"* (Rapport 10). Danmark har en forholdsvis lav grad af individualisme (Hofstede, 1982).

Maskulinitet/feminitet²⁵. Ud fra besvarelserne kunne det tyde det på, at Grønland har en forholdsvis lavere maskulin dominans end Danmark, som ellers af Hofstede angives at ligge lavt i denne dimension (ibid). Igen fremhæves forskellen med det traditionelle og det moderne: *"..for så vidt angår den kulturelle dimension er (Grønland) baseret med en overvægt af feminin dominans, mens den offentlige sektor og forvaltning i det hele taget kan betragtes med udgangspunkt i en maskulin dominans"* (Rapport 10). Sammenholdt med det

undersøge behovet for variation i ledelsesformerne baseret kultur. Hofstedes har ifølge flere teoretikere ydet et vigtigt bidrag til forståelsen af nationale kulturforskelle og deres betydning for ledelse (bl.a. Bakka & Fivelsdal, 1986 og Berry et al., 1992). Han opfatter kultur som en slags "mentalt software" der i vidt omfang programmeres ind i mennesket (Hofstede, 1999: 38). Han mener, at vi fødes som tabula rasa og kultur er vores mentale programmering gennem vores opvækst osv. Der findes tre mentale programmer i Hofstedes teori: det universelle program (nedarvet), det kollektive program (tillært) og det individuelle program (nedarvet og tillært). Det kollektive program er at sammenligne med en nationalkultur, og der kan anlægges fem væsentlige dimensioner at betragte og sammenligne nationalkulturer ud fra (ibid: 33): Magtdistance, Struktureringsbehov eller usikkerhedsundvigelse, Individualisme / Kollektivismen, Maskulinitet / feminitet, Tid.

²² Magtdistance angiver i hvilken udstrækning et samfund accepterer, at magten i institutioner og organisationer er ulige fordelt. Det afspejles i ligeså høj grad i de normer, der gælder for de svagere medlemmer af samfundet, som i de normer der gælder for de stærkere (Hofstede, 1982)

²³ Struktureringsbehovet viser i hvilken udstrækning et samfund føler sig truet af usikre og uoverskuelige situationer og prøver at undgå disse gennem stræben efter størst mulig stabilitet, ved formelle regler, ved intolerance over for afvigende ideer, ved at tro på absolutte sandheder og ekspertise (ibid).

²⁴ Individualisme betegner et stormasket socialt net i et samfund, hvor folk kun formodes, at kunne tage sig af sig selv og den nærmeste familie, mens kollektivismen karakteriseres af et fintmasket socialt net, hvor folk blandt andet forventer at familien eller fællesskabet tager sig af dem (ibid).

²⁵ Maskulin dominans udtrykker, i hvilket omfang samfundets dominerende værdinormer består af selvhævdelse og tilegnelse af penge og materielle goder. Modpolen er feminin dominans, der står for omsorg for andre, for større livskvalitet og andre mennesker end i penge og materielle goder.

faktum at mange ledere i den offentlige sektor m.m. er danske, kunne det måske pege i retning af en hypotese om, at maskuline værdier er forholdsvis mere dominerende hos danskere, der rejser til Grønland. De fremstår ofte i grønlandske øjne som selvhævdende og fokuserede på penge og materielle goder. ”..i dag er det de flyfriske, der bygger monumenter, før de rejser hjem igen” (Rapport 4).

Tid²⁶. En kort tidshorisont synes at være typisk for Grønland, mens Danmark angives at have en forholdsvis længere tidshorisont. Igen kan der være forskel ud fra bosætningsmønstret (Rapport 10). ”Grønland er stadig i nogen grad præget af, at man lever i nu’et, hvilket kolliderer mere og mere med arbejdsmarkedets krav om resultater, effektivitet og økonomisk rentabilitet” (Rapport 3).

Alt i alt en anskueliggørelse af, at de studerende opfatter grønlandsk og dansk kultur som værende ganske forskellige, og at de er meget opmærksomme på forskellene. Hvorvidt konklusioner og de relative placeringer indenfor de fem begreber ville holde vand i en videnskabelig analyse baseret på Hofstedes teori, er ikke til at vide, da et forskningsprojekt på det grundlagt endnu ikke er gennemført. Teorien er dog blevet inddraget i andre skrifter om grønlandsk ledelse; f.eks. er den blevet anvendt i et psykologispeciale (Grønvold, 1995), og her sammenlignes ligeledes Grønland og Danmark. Nogle af konklusionerne lyder:

Magtdistancen i Grønland er højere end i Danmark (ibid 81), Danmark har en lav magtdistance, men: ”det ser ud til, at danske ledere i Grønland har en adfærd, der minder om lederadfærd, der findes i andre lande, som i Hofstedes undersøgelse placerer sig højt på magtdistance dimensionen” (ibid 82). Lignende betragtninger gør sig gældende for struktureringsbehovet, og maskulin dominans – altså at Danmark ligger lavt i Hofstedes undersøgelse, men at danske ledere i Grønland generelt udviser en adfærd, der er konsistent med de karakteristika, som kendetegner lande med en højt placering. Grønvold ser i øvrigt Grønland som langt mere kollektivt orienteret end Danmark, og for god ordens skyld skal det nævnes, at hun ikke beskæftiger sig med tidsdimensionen.

Igen en markant understregning af kulturforskelle og markante holdninger til dem. I hverdagens debat på arbejdspladsen fylder emnet også en hel del, og det er jævnlige genstand for ophedede debatter i pressen. Kultur og kulturforskelle er i fokus.

En anden ting er, at Hofstedes forståelse af kultur som noget statisk²⁷ kan diskuteres, men som tidligere nævnt går det langsomt med at ændre på en livspraksis, som er nedsænket i sprog, opførsel, følelser, idealer og måder at være sammen på – altså en kultur.

Sprog og kulturforskelle

”Sprogforskelle medvirker til kulturelle misforståelser” (Hofstede, 1999). Det er efter min mening uomtvisteligt rigtigt, og det er langt mere synligt og kontant, end kulturforskelle i øvrigt, som kan have en mere eller mindre diffus karakter.

²⁶ Tidsdimensionen er et udtryk for planlægningshorisonten. Er det kun for morgendagen man planlægger eller er det for livet?

²⁷ Gullestrup har f.eks. en opfattelse af kultur som noget mere dynamisk, der er under indflydelse af naturen, andre kulturer og ændringer indefra (Gullestrup, 1995)

Inddelingen i karrieretyper (side 27) antyder et element af sprogproblemets karakter. En stor del af de grønlandske ufaglærte og lavtuddannede taler dårligt eller intet dansk og er således reelt ensprogede. Her er det indlysende, at der må opstå såvel kulturelle misforståelser som misforståelser i almindelighed, hvis lederen ikke taler grønlandsk, og det kan meget nemt tænkes, at netop sprogproblemer accentuerer og forstærker opfattelsen af, at der er store kulturforskelle.

Der findes ingen præcise opgørelser over, hvem der taler et eller flere sprog i Grønland, og der er nok snarere tale om et kontinuum af kompetencer (Langgård, 2003). Nogle har grønlandsk som modersmål og taler dansk i kontinuum fra stort set intet til stort set dobbeltsproget. Andre er opvokset med begge sprog og behersker begge fuldt ud, mens andre igen, også grønlandere, er opvokset med dansk som modersmål og taler grønlandsk i samme kontinuum som beskrevet ovenfor. Typisk er dog, at det er meget få danskere, der får lært et brugbart grønlandsk, uanset om de har været i landet i årtier (Grønvold, 1995).

Sprogspørgsmålet er i det hele taget et meget kompliceret emne, og et emne der kalder på mange følelser – også i forhold til ledelse, men jeg vil i dette speciale ikke for alvor bringe den problemstilling i spil, da det handler om et didaktisk design af en lederuddannelse, hvor det næppe er realistisk at forestille sig, at løsninger på sprogproblematikken kan få en fremtrædende plads. Det betyder imidlertid ikke, at jeg vil negligere problematikken helt, men den vil blive set som et element af kulturdimensionen.

Ledelseskompetencer

”En grønlandsk leder skal også have check på økonomien, og det administrative og kunne formulere visioner og strategier for fremtiden” (Interview 2: 2).

Der er næppe tvivl om de ”traditionelle” managementkompetencer, som de kendes fra den industrialiserede verden i øvrigt, også er nødvendige i Grønland, hvis virksomheder skal være rentable, og hvis Grønland skal kunne klare sig i den internationale konkurrence i en globaliseret verden. På samme vis er der næppe heller tvivl om, at der er behov for de leadershipkompetencer, som udgør en stor del af moderne ledelsesteori, og som i øvrigt er i centrum for diplomlederuddannelsen (Interview 1: 3).

Samtidig er der også meget, som tyder på, at der i et multikulturelt samfund som det grønlandske er behov for interkulturelle kompetencer, der først og fremmest beskrives som kommunikative: *”Ledere i Grønland burde udvikle deres evne til at ”fortolke” medarbejderne både i deres individuelle fremtræden og som medlemmer af den grønlandske og danske kultur”* (Kahlig, 1999: 180).

Ledere i Grønland bør ifølge Kahlig udover de traditionelle management- og leadershipkompetencer udvikle interkulturel kommunikationskompetence for bedre at blive i stand til at fortolke den livsverden, de er del af i Grønland (ibid: 180). Det er her værd at lægge mærke til, at Kahlig ikke kun ser denne kompetence rettet mod grønlandsk kultur²⁸,

²⁸ Kahlig kalder i øvrigt den moderne grønlandske kultur ”creoliseret” (forstået som en ny kultur, der er skabt i den historiske proces), hvor hverken den grønlandske eller den danske kultur kan opfattes som homogen eller ”oprindelig” (Kahlig, 1999: 7-8)

men også den anden vej. Med andre ord skal alle parter blive bedre til at forstå hinanden og fortolke hinanden.

Diskussion

Man kunne stille spørgsmålet, om det grønlandske samfund nu også er så meget anderledes²⁹ end det danske. I Danmark har samfundet også gennemgået en udvikling – ikke fra fangersamfund, men fra bondesamfund – til industrisamfund, og mange af de traditionelle elementer i grønlandsk kultur kan man finde paralleller i dansk bondekultur, f.eks. at børnene tog sig af forældrene, når de blev gamle.

Er det ikke selve modernitetens eller senmodernitetens kendetegn (Giddens, 1996) - at hvor man før var indlejret i det lille fællesskab, hvor man boede, og det hele var sikkert, og alle handlinger var determineret af regler og normer – så har tingene forandret sig. Samfundet er blevet langt mere komplekst, og det enkelte menneskes tilhørsfold og identitet mere svævende (ibid).

Er den antydede kløft mellem dansk og grønlands kultur ikke ligeså meget et spørgsmål om forskel mellem by og bygd eller forskel mellem sociale klasser?

Det er næppe muligt at svare entydigt på nogle af spørgsmålene, men der er især to forhold jeg vil hæfte mig ved. For det første er der først for alvor kommet skred i udvikling mod industrisamfund i Grønland siden 1960'erne - altså en udvikling, som kun har varet i godt og vel 40 år, mens den i Danmark startede i begyndelsen af det 20. århundrede. Man kunne endda med megen fornuft hævde, at denne udvikling for mange i de små isolerede fangersamfund, som stadig eksisterer i Grønland, end ikke er startet endnu. Det er således en forholdsvis ny udvikling, der er gået hurtigt, og det fører frem til min anden pointe.

Den ”traditionelle” kulturopfattelse – identitetslinien – og den heterarkiske tænkemåde lever endnu hos en stor del af befolkningen, og der kan måske endda spores en forstærket bevægelse i den retning³⁰. ”.....Der var nu to (kultur)systemer: Det traditionelle kollektive system og det nye danske hierarki.....Disse to systemer lever side om side her anno 2002” (Rapport 4).

Under alle omstændigheder er der hos den fastboende befolkning et betydeligt fokus på kulturproblematikkerne, og alene af den grund er de meget væsentlige at forholde sig til – også når det drejer sig om lederuddannelse.

Og her er mange overvejelse at gøre sig, hvilket kan illustreres med et citat fra en af rapporterne: ” *Er det så vores særpræg som ledere, at vi i mange sammenhænge tænker og handler med hjertet, og kan vi i fremtiden bruge særpræget til at opnå gode resultater som ledere.....eller er vi (grønlændere) så danske i vores måde at være ledere på, at nuancerne er udvisket*” (Rapport 6).

²⁹ Meget er jo næsten skræmmende ens! Kommer man f.eks. ind i Brugsen i Nuuk, finder man de samme varer og den samme stil i indretningen, som man gør i Danmark.

³⁰ Ved sidste valg var der en markant tendens til at flytte fokus til de grønlandske værdier. For første gang siden Hjemmestyrets indførelse fik Grønland en landsstyre formand, som kun taler grønlandsk.

Wenger og ledelse

Jeg har undervejs i den historiske del draget enkelte linier til Wenger, men her vil jeg rette blikket mod teoriens relevans og forklaringskraft i forhold til nutidige ledelsesforhold i Grønland.

Trods forskelle mellem de store byer og bygder/yderdistrikter kan landet i stor udstrækning karakteriseres som et moderne videnssamfund, hvor medarbejdernes viden og kompetencer er virksomhedernes primære ressource og produkt. Der er sket en vandring fra beskæftigelse i fiskeindustrien til beskæftigelse i service og administration – herunder i en meget stor offentlig sektor (Grønlands Statistik 2001-2002: 246).

For at tage højde for dette forhold, vokser der efterhånden nye organisations- og læringsformer frem. Tanker om "Den lærende organisation", selvstyrende projektgrupper og teambuilding vinder langsomt indpas, som de har gjort det i Danmark og mange andre lande. Disse måder at organisere sig bygger på en sammenhæng mellem læring, ledelse og organisationsudvikling. Læring er her ikke bare et kursusfænomen, men noget som foregår i den praksis, vi er i - vi lærer *sammen* for at blive bedre til det, vi laver *sammen* på vores fælles arbejdsplads. I den forbindelse udgør Wengers praksisfællesskaber i min forståelse en måde at referere til og forstå den vidensdeling og de sociale læreprocesser, som udspringer af disse organisationsformer, og som ledere må forholde sig til i fremtidens ledelsestænkning.

Kritikere mener, at praksis sætter grænser for udvikling i den forstand, at hvis alle bare gør det samme som de andre, så udvikler praksis sig ikke – den låses fast af sine egne grænser. Thomas Ziehe siger f.eks., at der må mere til: at deltagerne må konfronteres med andre impulser end deres egen praksis eller hverdagshorisont (Ziehe 1983).

Min læsning af Wengers "*Communities of Practice*" siger mig, at han har øje for denne problemstilling og imødegår den både i den udvidede forståelse af praksisbegrebet (s. 48) og gennem understregning af refleksionen betydning (s. 238). Det gøres imidlertid endnu mere udtalt i en ny bog "*Cultivating Communities of Practice*" (Wenger et al, 2002), hvor han taler om, at udvikling i praksisfællesskaber, kan professionaliseres og blive et fundament for virksomhedens læring, som en organiseringsform for systematisk vidensarbejde og – udvikling. Der er ikke bare tale om at læring *i* praksis, men om at lære *af* praksis, eller med andre ord noget med at bevæge sig fra single loop-learning til double loop-learning. (Argyris & Schön, 1996) gennem refleksion.

I videnssamfundet hedder det, at viden er nøglen til succes, og det at etablere og vedligeholde praksisfællesskaber er en strategi for at organisere og lede vidensarbejdet i organisationen (Wenger et al, 2002). Men netop i praksis er meget viden og mange færdigheder, det som Polany kalder tavs viden (Wackerhausen, 1991) – vi ved mere, end vi umiddelbart kan udtrykke – og derfor er det paradoksalt nok endnu vigtigere at tale sammen om det, vi ved og kan - at diskutere det og at interagere om det i fællesskabet, hvis vi ønsker at fastholde og udvikle denne viden. Igen en vigtig pointe i forhold til ledelse i Grønland, hvor personaleomsætningen er stor og kontinuiteten i organisationerne tilsvarende lille.

De kulturforskelle, som har været berørt i dette kapitel, udmønter sig ofte i mere eller mindre bevidste holdninger og fordomme, der kan skabe problemer i samspillet mellem mennesker. Kulturforskelle og ikke mindst myter om dem udgør tit diskussionsstof bag lukkede døre, men de ville efter min mening have godt af at blive diskuteret i de praksisfællesskaber, hvor de

hører til. Åben og ligeværdig debat og interaktion i fællesskabet om disse ting, men ikke kun på baggrund af en affektiv betinget handlen, der tit er med til at gøre problemerne større. Derimod er positive muligheder i en reflektiv tilgang – en double loop – på hverdagens oplevelser, og her ser jeg et stort potentiale i asynkrone diskussionsfora i det virtuelle rum – et emne som jeg senere vender tilbage til – hvor de kan forhandles i en reflektiv dimension med henblik på at gøre dem mere meningsfulde.

Denne meningsforhandling kan ses som en social proces, der skaber forståelse ved at reducere flertydigheder (Metz & Westenholz, 2000). Flertydigheder om den erfarede verden, flertydigheder om hvad vi laver og hvem vi er. Meningsforhandling er dermed en proces, hvor vi lærer med hinanden, om hinanden og derigennem skaber vores identitet i forhold til fællesskabet.

Alt i alt er der for mig stærke argumenter for at praksisfællesskaber er et lovende perspektiv at inddrage i sin ledelsestænkning, og dermed også i tænkningen om at uddanne ledere, som jeg vil vende tilbage til i næste kapitel.

Sammenfatning

Den kontekst, hvori ledelse udøves i Grønland, præges bl.a. af, at der i samfundet eksisterer to kulturer – en grønlandsk og en dansk. Den danske kultur har været, og er det til en vis grad stadig, dominerende i samfundets offentlige rum. Det er karakteristisk, at den grønlandske befolkning i historisk perspektiv ikke har indtaget nogen væsentlig rolle i udviklingen af virksomheder forvaltninger og institutioner, og at topledere i stort omfang er danske.

Der er således et strukturproblem i sammenhæng med ledelse, idet flertallet, grønlænderne, er underrepræsenteret på ledelsesniveau (Kahlig, 1999), og det er en barriere for at nå målet om øget selvstændighed, som nævnt i kapitel 1.

Samtidig er udøvelsen af ledelse i det daglige præget af utallige interkulturelle kommunikationsprocesser mellem medarbejdere med rod i hver sin kultur, og bl.a. derved adskiller det grønlandske arbejdsmarked i betydelig grad fra det danske, hvortil Diplomlederruddannelsen er designet.

Generelt bør ledere i Grønland udvikle interkulturel kommunikationskompetence for blive bedre ledere.

Wenger byder ind med gode bud på forståelsen af ledelse i et moderne videnssamfund og hans tankegods synes at have betragtelig relevans for grønlandsk ledelse – ikke mindst i et fremtidsperspektiv.

Kapitel 5: Diplomlederuddannelsen

De væsentligste spørgsmål i dette kapitel er: Hvordan ser diplomlederuddannelsen ud - herunder det virtuelle element? Hvad er uddannelsens læringsteoretiske grundlag, og hvordan udmøntes det i tilrettelæggelsen af undervisning? Hvordan passer uddannelsen til den grønlandske kontekst, til de studerendes og samfundets behov? Efter en beskrivende indledning vil jeg anvende Wengers 4 dimensioner samt 3 infrastrukturen som model for den videre analyse.

Præsentation

Lad mig starte med at se på en præsentation, som den findes Grønlands Handelsskoles hjemmeside:

"Lederuddannelsen, en erhvervsdiplomuddannelse, udbydes i Grønland af Niuernermik Ilinniarfik i samarbejde med Århus Købmandsskole. Uddannelsen er et deltidsstudium over 2 år, hvor deltagerne i alt samles 8 gange i Nuuk og i de mellemliggende perioder løser ledelsesopgaver på deres arbejde. Der er indlagt skriftlige opgaver, prøver og eksaminer i uddannelsen.

Formålet med uddannelsen er at give nuværende og kommende ledere i private og offentlige virksomheder en systematisk helhedsmæssig indsigt i ledelsesfunktionen, som de kan anvende i deres daglige arbejde, således at de kan varetage lederroller og lederopgaver på et kvalificeret grundlag på tværs af traditionelle faggrænser og virksomhedernes funktionsområder.

Uddannelsen tager udgangspunkt i lederens forskelligartede opgaver som koordinator, konsulent, projektleder, teambuilder og uddannelsesplanlægger. Hertil kommer opgaver som informations-, motivations- og forandringsformidler". (www.ninuuk.gl).

På Århus Købmandsskoles hjemmeside findes en næsten tilsvarende præsentation af uddannelsen, som den ser ud i Danmark. Jeg skal heraf udtrække enkelte elementer til supplement af ovenstående:

"Uddannelsen henvender sig til ledere, der vil være bedre ledere. Med ledelse menes ikke alene ledelse via økonomistyring, produktionsstyring eller lignende, men praktisk ledelse af mennesker med hoved, ben og hjerte.....

Uddannelsen varer 2 år, hvor lederne mødes 1 dag hver anden uge til undervisning og erfaringsudveksling. Undervisningen tager direkte udgangspunkt i lederens hverdag...

Lederen får ledelsesværktøjer og skal i perioden mellem mødedagene løse konkrete ledelsesopgaver hjemme i virksomheden, der ofte inddrager medarbejderen aktivt. På den efterfølgende mødedag diskuteres løsningerne på opgaverne med andre ledere, med henblik på at lære af erfaringerne" (<http://www.ledelsesakademiet.aabc.dk>).

Allerede her støder vi på nogle forskelle i strukturen, som jeg senere vender tilbage til.

Lidt historie

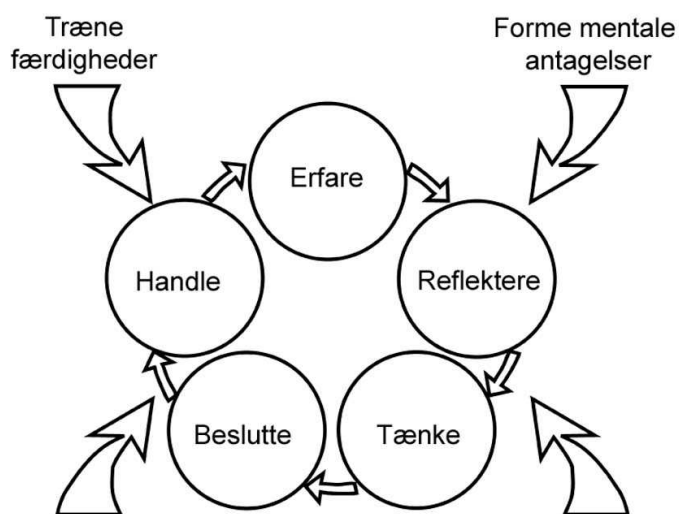
Der er altså tale om en danske uddannelse, som med enkelte tilpasninger i organiseringen gennemføres i Grønland. Uddannelsen er i Danmark blevet etableret efter forslag fra en koordineringsgruppe, der var sammensat af en lang række arbejdsgiverorganisation, og den gennemføres ved en del danske handelsskoler, hvoraf Århus Købmandsskole blot er én.

I Grønland blev uddannelsen introduceret i 1998 og forud gik en hel del overvejelser: Var det nu netop den lederuddannelse, der var bedst egnet til grønlandske forhold? Der findes en række andre lederuddannelser, som i de deres fagområde måske passer bedre til det meget offentligt dominerede erhvervsliv (bl.a. Kahlig, 1999), f.eks. lederuddannelser ved Forvaltningshøjskolen, men vi valgte på Grønlands Handelsskole at satse på denne Erhvervsdiplomlederuddannelse og på Århus Købmandsskole, dels på grund af et godt samarbejdsklima og dels på grund af, at vi langt hen ad vejen havde samme holdninger til pædagogik og læring.

Det pædagogiske grundlag

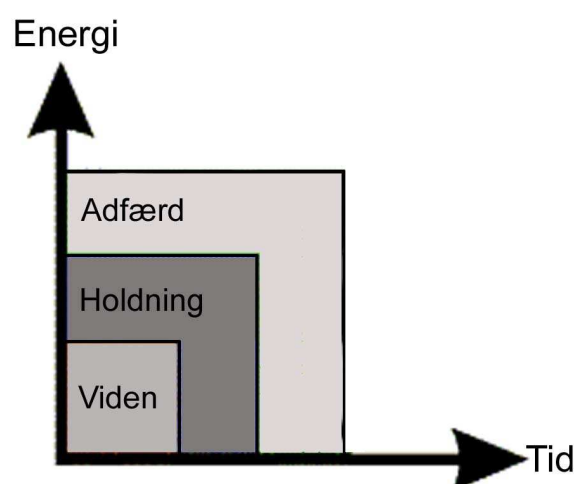
Vi var enige om at vægte de induktivt orienterede undervisningsformer højt, og det står da også eksplicit i uddannelsens studieordning: *"....Undervisningen vil således rent metodisk veksle mellem det deduktive og det induktive princip. Når den mere formidlende undervisningsform anvendes, skal det tilstræbes at ske på en sådan måde, at det meddelte kan forbindes med deltagernes egne erfaringer, viden, spørgsmål m.v."* (Studieordning, 2003: 10).

Som det fremgår, tager uddannelsen i høj grad afsæt i erfaringsbaseret læring og læring i praksis. Der ligger ikke i uddannelsens ekspliciterede grundlag nogen henvisninger til Wengers teori om læring i praksisfællesskaber, men der ligger referencer til Kolb bl.a. i form af overvejelser, om hvilke roller holdlederen (som den primære underviser kaldes) bør udfylde i et forløb:



Figur 10: Kolbs læringscyklus her gengivet i Finn van Hauen, Vagn Strandgaard og Bjarne Kastbergs fortolkning. (<http://www.ledelsesakademiet.aabc.dk>).

I øvrigt illustrerer uddannelsens pædagogiske model (figur 11), at målet med den valgte pædagogiske tilgang og læringsprincipperne er, at uddannelsens udmønter sig i deltagernes aktive stillingtagen eller holdning overfor uddannelsens temaer og teorier og efterfølgende, at de udviser fornyet bevidst adfærd på dette grundlag (Studieordning, 2003: 13).



Figur 11: Udviklingsmodel for læreprocessen (Studieordningen, 2003: 13)

Opbygning

Uddannelsen består af 2 fagområder med 4 tværgående emner, som integreres i de to fagområder. Hvert fagområde består af delemner (figur 12)

Fagområde 1	Fagområde 2
Udviklingsrettet ledelse: Ledelse, samarbejde og dialogskabende processer Mål- og strategiformidling Organisationsudvikling Medarbejderudvikling	Kvalitetsledelse: Kvalitetsudvikling Produktivitet, teknologi og ledelse
↑ ↑	↑ ↑
Økonomi Lovgivning	Internationalisering Samfundsforståelse

Figur 12: Uddannelsens opbygning (Studieordningen 2003, 7)

Arbejdsformer

De studerende arbejder såvel individuelt som i grupper. Der sigtes mod at skabe erfa-grupper og der anvendes gruppearbejde, ligesom der gennemføres selvstændige projektarbejder (ibid).

På den første mødegang, ved uddannelsens start, inddeles holdet i grupper på ca. 4 medlemmer. Disse kaldes disse kaldes primærgrupper, og de fungerer dels som arbejdsgrupper undermødegangene og dels som erfa-netværk. Ved sammensætningen af disse grupper lægges der vægt på, at deltagerne kommer fra forskellige virksomheder for at have

mulighed for at udveksle erfaringer og lære af hinanden - med andre ord tænkes her i boundaries og multimedlemskaber.

I Grønland er der yderligere den særlige konstruktion, at der på de senere hold også arbejdes med sekundærgrupper. De er inddelt efter geografiske kriterier og medlemmerne kommer således fra sammen by eller region. Disse grupper fungerer som studiegrupper, og mødes mellem mødegangene.

Der lægges vægt på projektorienteret arbejde både i eksamenssammenhæng og i de opgaver, som de studerende forventes at løse i øvrigt, men der er normalt tale om individuelle projekter, og studiegrupperne må således ikke forveksles med projektgrupper.

Analysemodellen

I de næste afsnit vil jeg analysere uddannelsen nærmere med udgangspunkt i Wengers analysemodel, som falder i to dele: de 4 dimensioner af en læringsarkitektur samt de 3 infrastrukturer (se side 19). I analysen vil relevante citater fra empirien blive anvendt til underbygning. Jeg starter med at se på dualiteten deltagelse og reifikation.

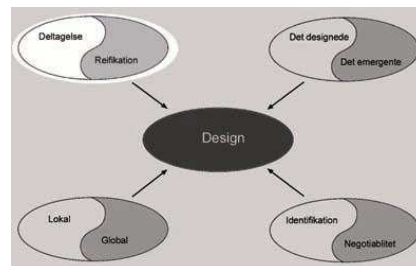
Del 1 – de fire dimensioner

De fire dimensioner tegner det rum, indenfor hvilket designet bevæger sig. De indeholder hver for sig en indbygget dualitet mellem to elementer, og disse fire dualiteter må efter Wengers mening tages i betragtning, når man ser på en uddannelse. De vil alle fire altid indgå, men i varierende omfang, og de er indbyrdes forbundne.

Deltagelse og reifikation

Wenger angiver, at en analyse af denne dualitet kan tage udgangspunkt i en vurdering af om artefakter og mennesker er tilstede i et omfang, så læringen kan organiseres omkring dem (Wenger, 1999: 231-232)

Reifikation. Det kan konstateres, at de overordnede formelle reifikationer – lovgrundlag, studieordning, mål, læseplaner m.m. – er tilstede. De pædagogiske principper er beskrevet og undervisningens organisering samt eksamensformer ligeså. Der findes et omfattende undervisningsmateriale, og der anvendes reifikationer som logbog og e-mails. En virtuel platform, Blackboard, er ved at blive etableret.



Andre eksempler på reifikation er de studerendes arbejde med skriftlige opgaver – herunder også eksamensprojekter samt gruppernes psykologisk kontrakt omkring samarbejde.

Deltagerne – de studerende

Deltagerne på uddannelsen er langt overvejende fastboende – enten grønlandske³¹ eller danske, som har boet her en årrække og planlægger at blive her i mange år endnu. Altså de

³¹ Det kan være vanskeligt at definere hvem der er grønlandsk eller dansk i et samfund, hvor der gennem flere hundrede år har været sket blanding af de to befolkningsgrupper. Sprog er naturligvis en mulighed, men der findes ganske mange "etniske" grønlændere, som ikke taler grønlandsk, ligesom der findes danskere, der taler

ledere, som falder ind under karrieretype B og C. Der er tale om ledere eller kommende ledere under topniveau, mellemledere eller ledere af mindre virksomheder. Uddannelsen er ikke aktuel for ledere, som er her i kortere tid (ofte som afsæt for et karrierespring i Danmark), og som normalt forudsættes at have de nødvendige kvalifikationer – karrieretype A.

En statistisk undersøgelse på de gennemførte og igangværende hold godtgør følgende tal:

Kvinder	Mænd	Grønlandsk	Dansk	Offentlig	Privat
36	37	46	27	50	27

Det er bemærkelsesværdigt, at der er så mange kvinder i betragtning af, at kvinder i øvrigt er underrepræsenteret i lederjob³², ligesom det er bemærkelsesværdigt, at der er så stor en overvægt af offentligt ansatte, men det er måske bare et spejl af sammensætningen på det grønlandske arbejdsmarked.

For at blive optaget på uddannelsen, skal ansøgerne opfylde nogle adgangskrav:

- a) - teknonomuddannelse med modulet Arbejdspsykologi 2 eller
- b) - merkonomuddannelse med modulet Organisation og Strategi eller Personaleudvikling.

Eller have kvalifikationer på samme niveau. ”Disse kvalifikationer kan, jfr. § 5 i bekendtgørelse om diplomuddannelser på erhvervsskolerne, være opnået ved anden uddannelse, kurser og/eller erhvervserfaring, herunder praktisk erfaring erhvervet gennem flere års arbejde som leder” (ibid: 6).

Da uddannelsen på nuværende tidspunkt gennemføres på dansk, og da undervisningsmaterialet er på dansk, er det en forudsætning, at de studerende kan udtrykke sig skriftligt og mundtligt på dansk. Det kræves endvidere, at den studerende har let adgang til IT, hvilket er et særligt krav i Grønland, hvor det forudsættes, at en stor del af kommunikationen mellem undervisere og studerende foregår via e-mail e.l.

De studerende kommer fra det meste af den grønlandske vestkyst, men med en overvægt fra de større byer – især Nuuk.

Lærerne siger i undersøgelsen om de studerende bl.a.:

”... man mødes og diskuterer nogle ting – altså på det vi kalder gruppemødegangene imellem holdmødegangene – og det er de grønlandske studerende altså ret gode til!” og ”...man har forskellige studievaner. Nogle har ingen – man har forskellige kompetencer omkring at læse og studere, men der er altid en eller flere der har en videregående uddannelse” og videre ” de holder op i hinanden...og de stiller egentlig krav til os også” og endelig ” ...der er jo problemer med sproget og det er et faktum.... og der har der været hele vejen” (interview 1).

grønlandsk (dog ikke mange). Jeg vælger her en bred definition og lægger identitetsfølelsen til grund, således, at tilhørsforholdet afgøres af om man føler sig grønlandsk eller dansk.

³² Udokumenteret, da der ikke findes statistik over det, men en generel observation. I det direktorat, hvor jeg arbejder er f.eks. kun 25% af lederne kvinder og på to handelsskoler svinger tallet mellem 25 og 35% set over en årrække.

Altså generelt modne studerende, med varierende studiekompetencer og for nogles vedkommende problemer med dansksproget undervisning.

Deltagerne - lærerne

Langt den overvejende del af undervisningen er gennemført af to undervisere fra Århus Købmandsskole. De har begge erfaringer fra andre steder end den danske undervisningsverden, og dette forhold tillægger de afgørende betydning:

"..hvis vi kan have oplevelsen af, at vi K. og jeg er lykkedes her, så er det måske netop det, K. har international undervisningserfaring og jeg har færøsk. Det vil sige, at vi har på det holdningsmæssige plan – har vi den... respekt for, at ting er anderledes – vores indgang er anderledes, end den kunne være hos andre, som er mindst lige så gode undervisere – jeg tror vi er lykkedes, fordi vi har den der kulturelle indfølelse eller forståelse for, at her skal lige kommunikere sådan eller sådan, fordi der tænkes anderledes, der skrives anderledes" (Interview 1).

Begge undervisere har en højere merkantil uddannelse og mange års undervisningserfaring. Ingen af dem har anden grønlandserfaring, end den der har samlet gennem deres virke på uddannelsen og lejlighedsvis afholdelse af andre kurser heroppe:

"Vi kommer jo ikke op for at fortælle, hvad I skal gøre – Vi kommer op og I efterspørger værktøjer, og I skal få et bælte, så bukserne er ved at falde af... Men det afgørende at få det transformeret, oversat om du vil, til noget der kan bruges her – det er de studerendes opgave, men vi interesserer os naturligvis for det.....vi kender ikke løsningen, og derfor kommer det ...sommestider...: "Hvad ved I om ledelse i Grønland?" – "Ikke det fjerneste", sagde jeg. Det passer nu ikke helt, men det er jo ikke det vi er her for" (Interview 1).

De studerende giver i undersøgelsen udtryk for, at de generelt finder lærerne meget dygtige og velkvalificerede, men kunne godt ønske sig, at de havde større indsigt i grønlandske forhold:

"Vi har højt kvalificerede undervisere, som gjorde undervisningen forståelig og udbytterig" og *"Underviserne var efter min mening meget kvalificerede"* men *"Undervisningssproget var dansk og lærerne var fra Danmark og havde i starten meget lidt kendskab til Grønland"* (Interview 4). *"Underviserne er kvalificerede..."* men *"underviserne kunne.....godt være bedre til at komme med konkrete eksempler fra virkeligheden (i Grønland)"* (Interview 5).

Altså dygtige og velkvalificerede undervisere, som dog har begrænset kendskab til Grønland, og som ikke taler grønlandsk.

Det var et blik på dualitetens aktanter. Nu skal vi se på samspillet mellem reifikation og deltagelse.

Samspillet mellem reifikation og deltagelse. Som det fremgår af de indledende afsnit i dette kapitel er uddannelsen i høj grad rettet mod at opnå ændring i praksisadfærd. Det er en indbygget forudsætning, at de forskellige projekter skal gennemføres i de studerendes egen organisation, med egne medarbejdere – altså i egen praksis. Der arbejdes imidlertid også med de studerendes praksis som studerende – eksempler er den førnævnte psykologiske kontrakt, der reificerer de studerendes gensidige engagement som medlemmer af et læringsfællesskab, logbogen og refleksionsstunder på mødegangene.

En hel del af reifikationerne er direkte elementer i denne rettethed mod praksis, men der findes også i betydeligt omfang materialer og undervisningselementer som er rettet mod teoritilegnelse. Typisk er det dog, at teorien forudsættes anvendt i løsningen af praksisrettede opgaver.

Hvad angår uddannelsens indhold, finder de studerende det relevant for deres praksis, men måske rettet for meget mod produktionsvirksomheder i betragtning af at de fleste kommer fra det offentlige:

"Uddannelsens indhold er meget bredt. Min deltagelse på uddannelsen har gjort min hverdag på arbejde meget lettere, idet jeg har lært at bruge værktøjerne i forbindelse med min udførelse af dagligdagsarbejde. Min selvtillid er blevet større og jeg er blevet bedre til at udføre større arbejdsopgaver" (Interview 4). "Med hensyn til opgaver har vi i min gruppe flere gange drøftet, at nogle af opgaverne måske er lidt for orienteret mod produktionsvirksomheder. Dette synspunkt har vel mest udgangspunkt i, at langt de fleste deltagere på LU-holdene i Grønland kommer fra offentlige virksomheder/organisationer, og ikke direkte har produktionsansvar" (Interview 5).

Et aspekt af i denne dualitet er også deltagelse i gruppernes arbejde. Herom siger de studerende bl.a.:

"I primærgruppen gik samarbejdet utrolig godt, idet vi alle i gruppen fik mulighed for at komme med, hvad vi hver især havde at sige. Det kunne ikke være bedre. Gruppearbejdet fungerede ..., fordi vi med alles deltagelse havde skrevet punkter ned, hvordan og hvorledes gruppearbejdet skal foregå, dvs.. alle havde frit ord, som blev respekteret og diskuteret" og "Generelt fungerede gruppearbejdet godt under undervisningsdagene, men fungerede meget dårligt når vi blev spredt ud på kysten igen. I vores gruppe var der næsten ikke noget kontakt eller support efter undervisningssamlingerne. Jeg ved ikke rigtig hvorfor?" (Interview 4).

"De 5 fra Nuuk har fast 2-3 mødeaftaler mellem sessionerne og aftalerne overholdes og vi bruger også hinanden til at drøfte andet end opgaver ved vores møder, men alligevel er der en ulige fordeling i engagement...." og "jeg synes at vores gruppe er velfungerende, og det er flot, at der kun er 1 person som ind i mellem skal hjælpes i gang pga. manglende engagement, og fordi vedkommende ikke er særlig boglig orienteret. Alle andre er meget engagerede og afprøver de værktøjer som de lærer på LU" (Interview 5).

"Vi gjorde alt i primærgruppen (og havde inden sekundærgruppe). Fungerede generelt ganske godt og var givet vis med til at vi alle på nær en kom bedre igennem, end uden gruppen. Dog oplevede jeg, at nogen (herunder jeg selv) skulle være 'indpisker' for at sikre møder, for at de blev hold med rimelig kadence" (Interview 7).

Lærerne siger bl.a.

"Vi vover lidt den konklusion, men vi har ikke bevis for det, at de grønlandske netværksgrupper er mere velfungerende, efter at vi har fundet ud af, hvordan det skal køres, end de danske (Interview 1).

Særligt om reifikation og deltagelse i det virtuelle. Fra starten var uddannelsen tænkt at indeholde et virtuelt element, hvor First Class skulle udgøre platformen. Det kom bare aldrig rigtigt i gang, og der kan gisne længe om årsagerne hertil. Tekniske vanskeligheder især for

studerende, som var opkoblede via større intranet med firewalls (interview 1), kom ud for problemer – en del kom aldrig på, men der var også andre årsager:

”First Class var en del af den måde, som vi gerne ville være på. Skal vi tage erfaringen op herfra, må vi sige, at det fik vi ikke til at virke. Jeg kan ikke sige hvorfor, men det blev ikke brugt, og det har så gjort, at vi i en periode har forladt os meget på e-mail, for den slår så at sige aldrig fejl – altså når vi taler om at kommunikere med én studerende..”(ibid).

Dette citat fra en af de to undervisere kan tolkes på flere måder. Sammenholdes det imidlertid med andre udtalelser fra underviserne tegner der sig en tolkning, som peger på, at begge undervisere er trygge ved brugen af e-mail, mens de antyder en vis usikkerhed i forhold til den kommende anvendelse af Blackboard – eller i hvert fald en behersket entusiasme:

”E-mail en utrolig god måde at kommunikere på. Jeg sidder lige så let og kommunikerer med en fra Sunds som en fra Grønland... det har sin helt klare styrke i reaktionen” og *”Så hvis vi kigger tilbage, kan du sige, at vi er gået tilbage til noget, der virker teknologisk, for det er det der gør, at vi kan kommunikere over afstand”* (ibid).

De studerende giver ikke udtryk for mange synspunkt om den elektroniske kommunikation. En enkelt ytrer sig om oplevelsen med responstiden på e-mail-henvendelser:

”Dog har der været problemer med at underviserne ikke svarer på henvendelser over mailen i mellem sessionerne og især var det et problem op til den 1. skriftlige eksamensopgave, idet flere kursister forgæves forsøgte at få respons på opgaverelaterede spørgsmål. Det er dog et forhold underviserne har lovet at bringe i orden” (Interview 5).

Om den forventede indførelse af Blackboard siger underviserne bl.a.:

”...nu i den nærmeste fremtid håber vi på at gå et skridt frem igen, idet vi regner med at introducere Blackboard snart. Vi har Blackboard på Århus Købmandsskole, og det er besluttet, at det er det, der skal bruges, så Blackboard ligger lige for, og udfordringen er så at gå hjem og finde ud af at få det op at stå” (Interview 1). Underviserne udtrykker tilfredshed med, at der er kommet en ny medarbejder på Ledelsesakademiet, som har erfaring med virtuel undervisning: *”Han har bragt kompetence ind i vores afdeling på det område, så nu føler vi os mere sikre på det”* (ibid).

Det er uvist, hvorvidt der bag den oprindelige ambition om at bruge First Class lå klare overvejelser om at designe for virtuelle fællesskaber. Under alle omstændigheder må det konstateres, at den reelle praksis har skubbet First Class ud og koncentreret sig om e-mail som kommunikationsmiddel over afstand. Der er taget beslutning om at prøve Blackboard af, men det er ikke klart, i hvor høj grad der bliver tale om et add-on til uddannelsen, som den er i dag eller om det virtuelle element tænkes anvendt som katalysator for udvikling af uddannelsens samlede praksis.

Retfærdigvis skal det sige, at sammen med en vis grad af skepsis/usikkerhed (min tolkning eller måske mistolkning) overfor forsøget med Blackboard, udtrykker holdlederne sig positiv interesse for muligheden. *”Jeg skal have noget at vide om det her, og hvis det jeg lytter mig til er i orden, er der ingen grund til at ikke at prøve det..... Sådan vil jeg sige det...”* (ibid).

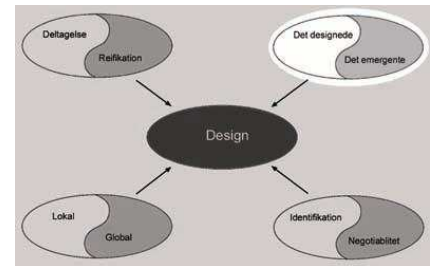
Den positive holdning understreges yderligere af den interesse, som undervisere og ledere udtrykker overfor dette speciale og den entusiasme, de har lagt i at støtte op om processen. Der gives imidlertid også udtryk for en klar holdning om, at det virtuelle har sine

begrænsninger: *"Men så er der jo også den ting ved lederuddannelsen, som vi definerer den, at der er face en face – det har noget med mennesker at gøre, og derfor lægger vi vægt på at vi mødes, og derfor er der grænser for de virtuelle muligheder..."* (ibid: 3).

Design og emergens

Undervisning og uddannelse er planlagt, designet, mens læring er emergent – den opstår ikke som et resultat af undervisning, men måske som en reaktion på den.

Læring opstår i øvrigt i utallige andre situationer end i institutionaliseret undervisning måske bedst i de forskellige praksisfællesskaber vi deltager i.



Læring kan derfor ikke designes, men et godt

uddannelsesdesign må give plads til det emergente og inddrage det som en mulighed: *"When it comes to design for learning, more is not necessarily better. In this regard, a robust design always has an opportunistic side: it is always – in a sense to be defined carefully for each case – a minimalistic design"* (Wenger, 2001: 233).

Som beskrevet i sidste afsnit, er der et ganske omfattende styringsmateriale for lederuddannelsen. Der er pensumangivelser, og der er et omfattende undervisningsmateriale.

Den struktur, hvorunder de grønlandske hold gennemføres, medfører tilsyneladende en betydelig fortættelse af formidlende undervisning på mødegangene, men der foregår også gruppearbejder o.l. her. Det er dog karakteristisk, at en stor del af tiden går med teoretiske forelæsninger. Tiden er kort, og der skal nås meget, inden holdet og underviserne skilles igen.

Herom siger de studerende:

"...uddannelsen (mødegangene) var meget komprimeret og man var i mange tilfælde nødt til hurtigt at gå igennem nogle passager i undervisningen, som måske krævede en dybere eller grundig fremsstilling" og "...man manglede det sociale samvær under samlingerne og derved ikke havde mulighed for at lære sine medstuderende under mere sociale sammenhæng" (Interview 4).

"Jeg ved ikke, men måske man kan anvende lidt mere fællestid/undervisningstid til at drøfte faser i projekt/rapport-arbejdet.... måske noget med at specielle dele af rapporterne kunne blive genstand for debat og undervisning." (Interview 7)

"...men omvendt synes jeg også at de nogle gange giver for god tid i arbejdsgrupperne og til spørgsmål i plenum, fordi jeg føler at vi mange gange er henvist til det jeg kalder for "5 forkølede linier på en overhead" som vi har fået udleveret, men som ikke er gennemgået" (Interview 5).

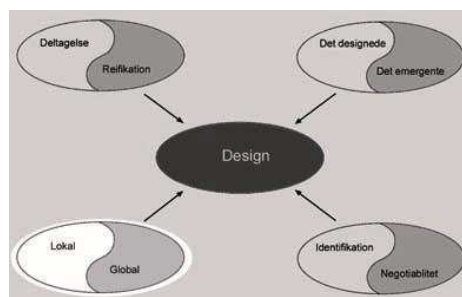
Og lærerne:

"Jeg oplevede det faktisk i begyndelsen, som det var lidt problematisk for os, at vi skulle lægge om fra de her enkeltdage til at køre 3 samlede dage, men nu ser jeg det ikke som noget problem... men det er så efter at vi har kørt det nogle gange og har fundet melodien – har fundet rytmen, som passer til det" (Interview 1).

Strukturen synes dog at sætte visse begrænsninger i forhold til en afbalanceret dualitet mellem det designede og det emergente. Dels i form af det tidspres, der er på mødegangene, og i form af det ganske stramme styringsmateriale, der er for uddannelsen. Det er min egen oplevelse, at lærerne generelt er gode til at gribe situationer ”i luften” og bruge konstruktivt, ligesom de søger at give plads til de studerendes medindflydelse på strukturen, hvilket blandt andet er kommet til udtryk i etableringen af sekundærgrupper.

Lokal og global

Intet praksisfællesskab kan helt designe læring for et andet, ligesom intet praksisfællesskab helt kan designe sin egen læring (Wenger, 1999: 234). Heraf følger lidt i forlængelse af design og emergens ovenfor, at det er nødvendigt at inddrage de studerende i tilrettelæggelsen af deres egen uddannelse og ændre den traditionelle rollefordeling mellem undervisere på den ene side og studerende på den anden. På sin vis har de studerende allerede en



slags ultimativ vektor, idet de hver især selv afgør, hvad de vil lære og hvad de ikke vil lære - mere eller mindre bevidst. Derfor giver det god mening at inddrage dem i tilrettelæggelsen af undervisningen, og det gøres også i et vist omfang på lederuddannelsen.

Lærerne siger herom:

”Der er en udvikling mod, at de er mere selvhjulpne, skal vi sige det sådan, så nogle af de der undervisningsopgaver eller –roller, er faktisk overtaget. Vi ...planlægger.. , at I skal gøre sådan og sådan.. og så er der møde.. Det fik vi jo simpelthen besked på, at det sku’ vi ikke blande os i..... Så den der formelle rolle, at lave et forløb, det fik vi at vide: ”Det kan I godt glemme, det skal vi nok klare”! (Interview 1)

De studerende siger bl.a.:

”Vi havde vist selv god mulighed for at trække den i en retning vi ønskede, men blev vist ret hurtigt vænnet til formen – for siden ikke specielt at tænke over den (måske)” (Interview 7). Muligheden for få medindflydelse er der tilsyneladende, men der er forskel på, i hvilket omfang den udnyttes.

Et andet element i dualiteten lokal/global er overførslen af den læring, som sker i undervisningspraksis til arbejdspraksis. Jeg har tidligere i kapitlet beskrevet uddannelsens rettedhed mod deltagernes egen praksis i egen organisation og deltagernes oplevelse af relevans, så det skal jeg ikke gøre meget mere ud af her. Der er imidlertid et aspekt, som jeg vil fordybe mig lidt i, nemlig kulturaspektet – som beskrevet i kapitel 4.

Uddannelsens holdningsmæssige og teoretiske forankring ligger i en vestlig, skandinavisk kultur: *”....vi prøver at holde os til det, som kaldes skandinavisk ledelsevi at holde os i leadership-delen” (ibid).*

En hel del af de teorier og teoretikere som udgør rygraden i den indholdsmæssige del af uddannelsen stammer fra USA, andre fra Japan osv. Underviserne er opmærksomme på, at der kan være et problem i denne vestlige forankring:

”Det ville imidlertid være interessant at få et forskningsmæssigt bevis for i hvor høj grad, der er sammenhæng mellem de skandinaviske holdninger og værdier og de grønlandske – Jeg ved ikke om Kahlig har det, men det kunne være interessant at studere” (ibid).

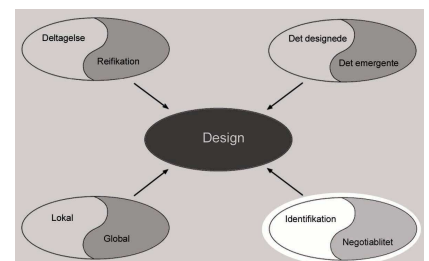
Den kulturelle dimension har da også en vis plads i uddannelsen – dels som et supplement til emnerne, som de kendes fra Danmark og dels som en hyppig vinkel på diskussioner og oplæg. Det er tidligere nævnt, at de studerende i starten af uddannelsen skriver en individuel opgave over emnet ”grønlandsk ledelse”, og der er for alle hold arrangementer, hvor der kommer foredragsholdere udefra.

Det er imidlertid er af de elementer i uddannelsen, som både lærere og studerende gerne vil have styrket. I interviewet med underviserne, blev de spurgt om der efter deres opfattelse er nogle ledelsesværktøjer, der ikke er med i den værktøjskassen, som de studerende bliver præsenteret for i dag, og som de kunne have gavn af at stifte bekendtskab med – netop med fokus på kulturelementet. Svaret lød: *”Ja,... kommunikation også. Det ville være afgørende, hvis vi fik vægtet skarpere, stærkere eller dygtigere, for der er stor forskel på, hvordan grønlanderne oplever vores kommunikation – den type kommunikation, som f.eks. kommer fra Danmark. Vores måde – vores planlæggende og systematiske måde at kommunikere på – den voldsomhed, hvormed vi sommetider udtaler os. Vi udtrykker dynamik....men i virkeligheden er der så nogle, som sætter sig længere tilbage.....” (ibid).*

At de studerende også er opmærksomme på de kulturelle problemstilling, fremgår klart af kapitel 4, hvor elementer fra besvarelsen af de nævnte opgaver er citeret. Det tyder således på, at her er en pointe i forhold til et nyt design, og det fører os videre til næste punkt.

Identifikation og negotiabilitet

En uddannelse er tilbud, eller et påbud, til mennesker om at bruge en del af deres liv – deres tid og rum – på at lære i en institutionaliseret sammenhæng. Dette tilbud konkurrerer med en masse andre mulige aktiviteter, ikke mindst når det som her drejer sig om deltidsuddannelse for voksne. Familien, arbejdet, vennerne, båden eller jagtturen kan være svære konkurrenter at hamle op med. Derfor det gælder om at designe uddannelsen på en måde, så den ikke kommer i sidste række, hver gang tiden skal prioriteres. Her kommer dualiteten identifikation og negotiabilitet ind.



Et design skaber et fokus for identifikation. Det er en markering af, hvad planlæggerne bestemmer, at det er vigtigt at lære og på hvilken måde. I vores tilfælde er der kort sagt tale om en lederuddannelse rettet mod praksis, og ideelt identificerer de studerende sig med de muligheder uddannelsen byder på. De vælger uddannelsen, fordi den passer ind i deres planer for tilværelsen, eller måske mere snævert deres karriereplaner, og fordi de tror på at uddannelsen kan give dem de kompetencer, de har behov for: *”Jeg har valgt at tage diplomlederuddannelsen, fordi den passer til min karriereplanlægning” (Interview 4).*

På den anden side er selve designet også en begrænsning. Nogle fag og emner kan synes mindre relevante for nogle studerende, ligesom nogle finder visse arbejdsformer mere

motiverende end andre. Ideelt set skal designet være fleksibelt nok til, at det kan forhandles langt hen ad vejen og muliggøre, at de studerende er med til at prioritere emner og metoder.

Her kan pointen fra sidste afsnit drages frem igen som illustration af problemstillingen. Hvem afgør om emnet kan indgå i uddannelsen med større vægt, og hvad skal det ske på bekostning af. Hvem afgør hvad der er vigtigst, og hvor langt hen ad vejen står til forhandling?

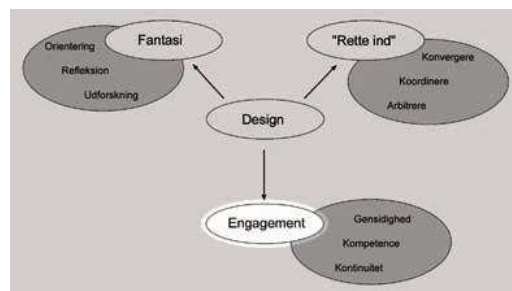
På det punkt er det nødvendigt at holde sig for øje, at der er tale om en dansk uddannelse med de begrænsninger og muligheder, det giver.

Del 2 – infrastrukturen

Mens de fire dimensioner tegner det rum, som designet sker i, så tager de 3 infrastrukturer udgangspunkt i, at læring sker bedst i fællesskaber og beskæftige sig med identitet i og tilhørsforhold til disse fællesskaber. Et godt design skal understøtte engagement, fantasi, og det at "rette ind".

Engagement

At understøtte engagement er at understøtte dannelsen af praksisfællesskaber (Wenger, 2001: 237), så det er derfor nærliggende at se på, hvorvidt lederuddannelsen i dag kan karakteriseres som et praksisfællesskab eller en konstellation af praksisfællesskaber. I den forbindelse vil jeg se på de tre betingelser, som skal være opfyldt:



Gensidigt engagement. Her er uddannelsen præget i positiv retning af arbejdet i grupper, der, som jeg tidligere har været inde på, er rimeligt velfungerende. Hvorvidt det påvirker engagementet, at de studerende er tilknyttet to grupper – en primærgruppe og en sekundærgruppe giver undersøgelsen ingen sikre indikationer af. Der kommer hos de studerende to holdninger til udtryk: *"Kontakten til medstuderende i mellemliggende periode og under mødegangene havde været rigtig godt....To af mine medstuderende er nu mine bedste veninder, som jeg har kontakt med næsten dagligt. Med andre medstuderende er der også gode kontakter"* og *"Vi havde også fælles spisning og bowlingturneringer under mødegangene, også med underviserne"*. (Interview 4).

"Det at der "kun" var 4 årlige samlinger kan være årsagen til det dårlige gruppemiljø, idet man manglede det sociale samvær under samlingerne og derved ikke havde mulighed for at lære sine medstuderende under mere sociale sammenhæng. Jeg var i flere tilfælde nødt til at sige fra til f.eks. at komme ud at spise, da jeg ikke havde fri om aftenen og undervisningen foregik i Nuuk. Der ville have været mere optimale betingelser for at lære hinanden at kende, hvis undervisningen havde foregået på neutral grund – f.eks. i Kangerlussuaq eller Narsarsuaq etc." (ibid)

Lærerne mener: *"...man har specielle relationer, når man har siddet med hinanden i 2 år"* (Interview 1).

Fælles virksomhed og formål – er i nogen grad givet ud fra det, man samles om. De studerende er der af egen fri vilje og interesse, og selvom der kan være forskelle i intensiteten, lader der til at være en forholdsvis høj grad af ”commitment” til de fælles opgaver – dog varierende fra gruppe til gruppe.

Fælles referenceramme – er jo blandt andet det uddannelsen sigter imod. At få et fælles begrebsapparat og fælles reference til teoretiske rammer er implicit i aktiviteterne, men som tidligere nævnt lægger man i gruppedannelsen (primærgrupperne) vægt på, at medlemmer kommer fra forskellige virksomheder, for at opnå en erfaringsudveksling, der ikke er indkapslet. Her kommer den fælles referenceramme efterhånden som erfaringsudvekslingen skrider frem.

Mange grupper på uddannelsen lader til at opfylde kravene langt hen ad vejen, men der er tilsyneladende også nogle som ikke kan karakteriseres som praksisfællesskaber. Hvad angår ambitionerne om at holde kontakten ved lige efter uddannelsens afslutning de studerende siger herom bl.a.: *”Jeg har ikke holdt kontakt med mine medstuderende ved lige, men har dog fået et mere socialt forhold til mine medstuderende, når jeg møder dem i min hverdag. Med det det sociale forhold mener jeg at hilse og snakke med dem når vi mødes”* (Interview 4).

”Vi havde lagt op til at ses, og da det endeligt lykkedes at organisere et fælles tidspunkt, lavet bordbestilling osv. blev jeg selv syg, så min deltagelse måtte opgives (desværre): Måske vi skal ses igen, jeg tror når først vi får taget os sammen, så vil vi ha’ det godt i hinandens selskab og bl.a. tale om hvordan det så gik med både vore opgaver og hverdagens udfordringer. Jeg tror dog det kun bliver til noget, hvis jeg tager initiativet (!)” (Interview 7).

Der synes således at være et stykke vej til, at lederuddannelsen som sådan kan udvikle sig til et bredt praksisfællesskab, hvilket måske heller ikke er muligt?

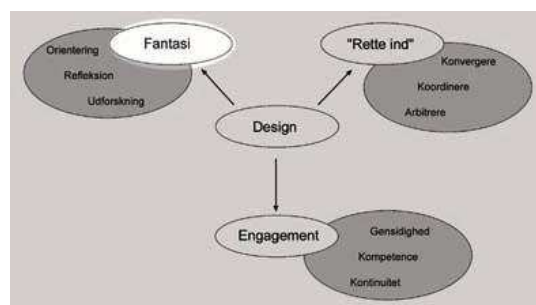
Fantasi

Et læringsdesign skal åbne døren mod verden og ikke kun pille i sin navle. Da uddannelsen er rettet mod praksis, og de studerende så at sige vandrer frem og tilbage mellem forskellige praksisfællesskaber, er denne åbning mod verden tydelig.

Fantasi handler også om refleksion, og her er der bevidste strategier i designet for at fremme de

studerendes vaner og evner i den retning. Igen kan logbogen drages frem som eksempel:

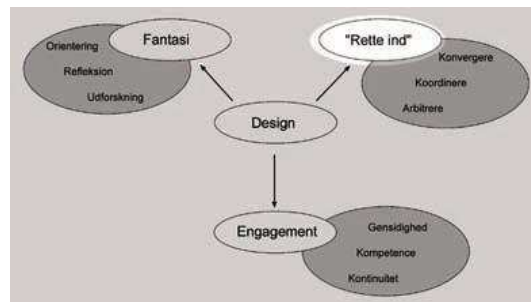
”Vi har også i dag en logbog, hvor man hvis man vil kan bruge sit eget sprog. Vi bruger den som grundlag for og inspiration til refleksion.....og så får de en kinabog udleveret med en kort instruks om, at den er ikke til referatskrivning, men til at skrive tanker ned...hvad har jeg lært i dag? Hvordan kan jeg anvende det her? Er det noget jeg skal tænke på, tale om eller vil have uddybet? Og allerede her på førstedagen, så holder vi en pause og siger: ”Nu er der logbog” og bruger lidt tid på det” (Interview 1).



De studerende er imidlertid ikke helt på linie med lærerne her. Mange af dem bruger fortrins logbogen til at skrive huskenoter og ikke i væsentlig grad til refleksion.

"At rette ind"

Handler om fælles fokus, fælles forståelse, fælles værdier, fælles principper, regler osv. – det handler koordinering og organisering. Altså måske i første omgang underviseren som leder, motivator og koordinator, men også i grupperne gør de samme forhold gør sig gældende – det handler også der om, at nogen er villig til at påtage sig ansvar, formulere fælles ansvar og leve op til det – og udøve konsekvens, hvis det for nogle vedkommende ikke sker.



Her er der, som tidligere nævnt, udbredt enighed om, at lærerne er dygtige og inspirerende, men et citat fra interviewet med dem kan måske illustrere, hvorfor det er vanskeligt at komme ude fra og skulle leve op til alle de ovennævnte ting:

"På hold x Var der nogle e-mails...når jeg fik demJeg vidste det, når jeg så dem, fordi de fyldte mere end skærmen kunne bære...så vidste jeg, at det var en som bad om at få noget udsat – Og det var jo hele historien.... Om søsteren, der blev syg og..... og jeg tænkte: "Kom nu med det – kom nu til sagen!" Men jeg skulle jo have startet med at sige: "Nu skal du høre; jeg sidder her, og min datter har det træls, og jeg skal køre her, og derfor vil det passe mig dårligt...." Altså, det ved jeg nu, for jeg er blevet klogere... men dengang sagde jeg: "Det er OK!" (Interview 1).

Altså noget med kommunikation i en fremmed kultur, noget med normer, noget med værdier, noget med konsekvens – og måske noget med at være for flink. Det positive ved at det gennem årene har været de samme lærere, er naturligvis, at det har givet dem mulighed for at gøre erfaringer med disse ting.

Diskussion

I det foregående har jeg brugt dele af Wengers begrebsapparat som struktur for udfoldelse af empirien. Her vil jeg diskutere fordele og ulemper ved uddannelsens praksisorientering, ved uddannelsens struktur, og ved at gennemføre den danske lederuddannelse i Danmark. Dernæst vil jeg se på Wenger igen i en mere overordnet diskussion om hans syn på institutionaliseret uddannelse.

Praksisorientering – det pædagogiske grundlag

Fordele: Tilknytning til praksis og det at opgaver løses i egen virkelighed, er med baggrund i Wengers læringsopfattelse en klar fordel for læreprocessen. Den er samtidig med til at bringe dynamik ind i de organisationer, de studerende kommer, og sætte forandring på dagsordenen – en vigtig ting i et samfund, som er generelt præget af hurtige forandringer, men hvor mange organisationer er præget af konservatisme og kun forandrer sig forholdsvis langsomt (Kahlig, 1999).

Den individuelle arbejdsform i projekterne sikrer, at problemerne er ægte og vedkommende for alle studerende.

Ulemper: Det er ikke altid smertefrit eller let at afprøve teorier i den praksis. Der kan være en vis modstand mod det i organisationen:

”Den største udfordring i den sammenhæng er vel snarere ledelsens manglende parathed mht. udvikling og ændring af selv små og banale arbejdsgange/rutiner. Eller i det hele taget forståelse for at det med ledelse og strategier ikke kun er teori, og at praksis ikke nødvendigvis altid er anderledes, men at hensigtsmæssighed faktisk godt kan opnås ved at gennemgå vante rutiner/fastgroede tankegange både med og uden henvisning til teorier indenfor organisationsudvikling” (Interview 5).

Den individuelle arbejdsform i projekterne gør det vanskeligere at opbygge egentlige praksisfællesskaber.

Uddannelsens struktur

Fordele: Strukturen med fire årlige mødegange, gør det muligt for studerende uden for Nuuk at deltage, og den gør det lettere at sikre velkvalificerede undervisere.

Ulemper: I modsætning til mødegange hver 14. dag i Danmark, så medfører de længere intervaller mellem mødegangene, at der næppe kan ske den samme jævnlige erfaringsudveksling og vedligeholdelse af fællesskabet.

En dansk lederuddannelse i Grønland

Fordele: Der er ingen væsentlige udviklingsomkostninger, og uddannelsens indhold, metoder og materialer er gennemprøvede. Uddannelsen giver formel kompetence også udenfor Grønland, og i markedsføringssammenhæng er det en gevinst overfor mange firmaer og potentielle studerende. Samtidig giver samarbejdet med en dansk uddannelsesinstitution andre fordele, hvilket jeg vil komme ind på i næste kapitel.

Ulemper: Underviserne har ikke et indgående kendskab til grønlandske forhold. Undervisningen foregår på dansk ligesom materialerne er på dansk.

På overordnet niveau er uddannelsen bundet af den studieordning, som er grundlag for uddannelsens formelle godkendelse i det danske undervisningsministerium, ligesom den er underlagt de beslutninger, som Århus Købmandsskole træffes om forhold i den danske version af uddannelsen. Der er begrænset plads til at prioritere anderledes og sætte mere fokus på særlige behov.

Wenger og institutionaliseret uddannelse

I min tolkning udtrykker Wengers forståelse af læring en generel skepsis overfor institutionaliseret uddannelse, som i større eller mindre grad foregår løsrevet fra den daglige arbejdspraksis. Den praksis, man lærer ved at gå i skole, er at gå i skole (Wenger, 2001). Han afskriver ganske vist ikke betydningen af teoretisk input, men foretrækker at det sker i den kontekst, som det skal anvendes i.

Set i det lys, er det vigtigt at holde sig for øje, at Lederuddannelse, er en institutionaliseret uddannelse, og det rejser spørgsmålet, om det overhovedet er en god ide at uddanne ledere på den måde. Her vil jeg vende mig mod en pointe om, at der også skal være plads til at eksperimentere, reflektere og bevidstgøre sig om praksis (Dirckinck-Holmfeld, 1995: 27), og at det institutionelle læringsrum kan tilbyde et frirum herfor.

På den anden side er Lederuddannelsen, som allerede nævnt, i sin målsætning og i sin pædagogiske tilgang i høj grad orienteret mod praksis, og den arbejder med læring i fællesskaber som et væsentligt læringsprincip, så den ligger ikke fjernt fra Wengers tankegang.

Sammenfatning

Lederuddannelsen er en dansk uddannelse, der gennemføres i en særlig struktur i Grønland med fire årlige mødegange, hvor der er forholdsvis lang tid imellem. I disse mellemp perioder løses projektopgaver individuelt i de studerendes egen organisationer. Kommunikationen i disse mellemp perioder foregår via e-mail, og det kan konstateres, at den oprindelige tanke om at bruge First Class som virtuel platform er skrinlagt. Derimod er der planer om at starte et forsøg med at bruge Blackboard inden længe, men uden at der, som jeg oplever det, er gjort mange konkrete overvejelser, om hvordan det virtuelle element kan få indflydelse på uddannelsens didaktiske design.

Der er en række fordele og ulemper ved at gennemføre uddannelsen i dens nuværende form og struktur, hvor især ulemper med hensyn til uddannelsens begrænsede orientering mod grønlandske forhold synes iøjnefaldende.

Samlet set må det lægges til grund, at fordelene ved at gennemføre uddannelsen, som den er klart overstiger ulemperne.

Set i forhold til Wengers læringsopfattelses kan det være problematisk at Lederuddannelsen er institutionaliseret og delvis løsrevet fra praksis, men det giver samtidig et frirum til refleksion og metatænkning om praksis.

Kapitel 6: Kapacitetsopbygning

Da Grønlands Handelsskole i 1997 forhandlede med Århus Købmandsskole om at starte diplomlederuddannelsen i Grønland, blev der fra grønlandsk side bl.a. lagt vægt på, at der skulle sigtes imod at opbygge en kapacitet i Grønland, således at vi selv kunne gennemføre stadig mere af uddannelsen og øge beredskabet, så der kunne tilbydes andre typer af kurser e.l. i ledelse. Formålet med dette kapitel er at se på, hvordan det er gået med denne kapacitetsopbygning og diskutere baggrunden for tingenes tilstand.

Status

En hurtigt status på kapacitetsopbygningen godtgør, at der i løbet af de sidste fem år er sket en del på den front, selvom undervisere fra Grønlands Handelsskole endnu ikke har overtaget undervisningen på diplomlederuddannelsen. I et interview med forstanderen på Handelsskolen i Nuuk siger han: *".. instruktørerne fra Ledelsesakademiet har en standard, som vi ikke kan konkurrere med, og vi kan ikke forvente at kunne opbygge en stabil stab af undervisere med de kvaliteter"* (Interview 3). Altså en konstatering af, at underviserne fra Århus Købmandsskole har et niveau, som Handelsskolen ikke umiddelbart kan leve op til, og en af forklaringerne herpå er, at det er vanskeligt at bevare kontinuiteten i lærerstaben. Mange lærere er her kun i 2-3 år, og så er det vanskeligt at opbygge en stabil basis.

Men samarbejdet har tilsyneladende medvirket til at opbygge Handelsskolens kapacitet på andre områder: *" Jeg kan nævne, at vi har fået masser af inspiration fra Ledelsesakademiet....og en masse gode kontakter....Vi har også som en sidegevinst haft gavn af samarbejdet på den måde, at vi har kunnet bruge Ledelsesakademiets instruktøren til en række andre kurser, som vi har solgt heroppe, og vi har haft vore lærere med på disse kurser. Nu er vi begyndt at lade egne undervisere køre kurser, der udspringer af deltagelse på disse kurser (bl.a. S. og H) i emner, som de fagligt er uddannet til"* (ibid).

Handelsskolen er således igennem samarbejdet blevet i stand til at udbyde kurser, som man ellers ikke ville have kunnet levere, og skolens lærere udvikles til selv at kunne forestå nogle af disse kurser. Der nævnes også et nyt tiltag som en direkte konsekvens af samarbejdet med Ledelsesakademiet: *".... som en meget vigtig udløber, nu er (vi) begyndt at udbyde Grundlæggende Lederuddannelse, som er opbygget over samme pædagogik som diplomlederuddannelsen og med stort sammenfald i indholdet - blot på et mere grundlæggende og praktisk orienteret niveau. Underviserne på denne uddannelse skal have gennemført (eller næsten gennemført) diplomlederuddannelsen og på den måde uddanner vi nu egne lærere på diplomlederuddannelsen til at forestå undervisning på den Grundlæggende lederuddannelse"* (ibid).

Ledelsesakademiet har leveret materialerne til den Grundlæggende Lederuddannelse og medvirket til at forberede lærere fra Handelsskolen til at forestå undervisningen:

"Og der har jeg altså været heroppe og lave et "Train the trainer"-forløb for B. & I... og vi har så som skole lovet dem at forsyne dem med næste version af materialer osv. Og de har tre hold, der er et, der er startet, hvor de er i gang med 4. modul, og de har 2 hold mere på bedding, og det er jo ganske flot. De er nu begyndt at spekulere på at få flere undervisere, og vi har så taget en koordinator fra NI med på det diplomhold vi kører nu" (Interview 1).

Der synes således at være et godt og frugtbart samarbejde mellem Ledelsesakademiet og Grønlands Handelsskole, og der er tilsyneladende tegn på at et egentlig praksisfællesskab om lederuddannelser er ved at udvikle sig. Det har imidlertid vanskelige kår at udvikle dette fællesskab, når kontakten hovedsagelig foregår, på de tidspunkter, hvor underviserne fra Ledelsesakademiet er heroppe i forbindelse med de tidsmæssigt hårdt pressede mødegange. Ind i mellem foregår kontakten via telefon og e-mail.

Diskussion

På trods af denne positive udvikling fremgår det dog, at der er et stykke vej endnu, før målet om at udvikle og gennemføre en grønlandsk lederuddannelse på diplomniveau kan realiseres. Det er for mig et spørgsmål, om det overhovedet er muligt under de givne forudsætninger, når man tager Handelsskolens ressourcer i betragtning. Det gælder både økonomiske og menneskelige ressourcer. I snakken om at opbygge kapacitet i Grønland, fremkom en af underviserne fra Ledelsesakademiet med en vigtig pointe. Underviseren omtaler et kursusmateriale, som han har bearbejdet fra engelsk: *"Vi blev så enige om, at det kunne med fordel laves om til noget dansk materiale, altså oversættes, og cases kunne med fordel tilpasses, så de blev danske..... og det har jeg så gjort Det har jeg så gjort!!!! Det er det, der er at sige til det – det kunne jo også lade sig gøre på grønlandsk, men der er altså nogen, som skal GØRE det og KUNNE gøre det"* (ibid).

Overført til lederuddannelsen vil det kræve, at der er nogle mennesker på Handelsskolen eller andet steds i Grønland, som har forudsætningerne for at oversætte/versionere et fagligt stof af den art til grønlandsk, og dernæst forudsætninger for at kunne undervise i stoffet. De mennesker, som kan disse ting, er ikke ansat på Handelsskolen, men sidder i høje stillinger, som næppe levner dem tid til at agere som oversættere eller undervisere på lederuddannelsen. Det hører også med til historien, at de lærere fra Handelsskolen, som nu er gået i gang med at undervise på den Grundlæggende lederuddannelse er danske. De to skoler har mig bekendt i de 18 år, jeg har haft med dem at gøre, kun haft 3-4 grønlandske ansatte med en akademisk baggrund – heraf kun en enkelt med en økonomisk/administrativ uddannelse.

Man kunne så stille spørgsmålet, om Handelsskolen er dette rette sted at søge forankring lederuddannelse? Et af svarene herpå kunne være, at situationen på de andre erhvervsuddannelsesinstitutioner ikke adskiller sig i positiv retning fra situationen på Handelsskolen. Måske kunne der være en mulighed for forankring på Universitetet, hvor der er et institut for administration (www.ilisimatusarfik.gl), her er dog kun to fastansatte undervisere, hvor der på Handelsskolen i Nuuk er 15-16 fastansatte undervisere (www.ninuuk.gl) og hvor man yderligere har mulighed for at trække på yderligere 15-16 undervisere fra den anden handelsskole³³ i Sydgrønland.

Det er min vurdering, at Handelsskolen er det bedste bud på forankring af offentligt udbudte lederuddannelser i Grønland, men at opgaven er så stor og har så høj prioritet, at der kunne være megen fornuft i at søge et mere udbredt samarbejde med andre institutioner i Grønland om at løfte opgaven. Desuden kunne der også være muligheder i at søge samarbejde med GPL, Grønlands Personale og Lederudviklingscenter (se note side 3), der dog ikke udbyder kurser for offentligheden, men kun for medlemsvirksomhederne.

³³ Grønlands Handelsskolen, Niuernermik Ilinniafik, består af to selvstændige skoler, som arbejder tæt sammen – en i Nuuk og en i Qaqortoq.

Argumenter for at opretholde et offentligt tilbud om lederuddannelse kunne være, at alle uanset firmatilknytning bør have muligheden for at deltage, og at prisniveauet bør være fornuftigt: ” Ja, jeg synes jo personlig, at Handelsskolen skal styrkes – ikke nødvendigvis på bekostning af de private, men det offentlige altså samfundet har her og også på Færøerne en meget stor interesse i at der er en lederuddannelse, og at den er rimelig overkommelig økonomisk. Private kursusudbydere arbejder med højere priser, og at sende folk ud af landet – udenlands – det lyder helt galt...” (Interview 1).

Den ene af de faste undervisere fra Ledelsesakademiet har tilknytning til Færøerne og er netop blevet ansat i en ny stilling der, hvor han bl.a. skal forestå lederuddannelser. Her kunne også ligge en mulighed for at udvide samarbejdet: ” jeg tror lidt på ... Ledelsesakademiet og Færøerne og Grønland, hvis man kunne udvikle et fællesskab og blive dygtigere til at transformere, måske ved hjælp af nogle af de ting, du finder ud af her – det vil kunne øge formidlingsgraden” (ibid).

Wenger og kapacitetsopbygning

Der ligger for mig at se åbenlyse muligheder i at tænke i praksisfællesskaber for undervisere. En hel del af argumenterne for vidensarbejde, herunder at bevare og udvikle viden, har jeg beskæftiget mig med i kapitel 4, så dem skal jeg ikke gentage her. Jeg skal blot konstatere, at det begyndende praksisfællesskab mellem underviserne på Ledelsesakademiet og Handelsskolen sandsynligvis kunne vokse sig stærke og blive mere produktivt, hvis det fik bedre betingelser for kommunikation og kontakt – måske i et udvidet praksisfællesskab med undervisere fra Færøerne.

Ud over den uddannelsesmæssige side af sagen, var der også fra starten tanker om på sigt at opbygge et videnscenter for ledelse i Grønland, og det kunne sikkert være en god ide at arbejde mere målrettet strategisk på denne ide. Efterhånden som flere og flere gennemfører diplomlederuddannelsen eller lignende uddannelser, er det sandsynligt, at fokus på ledelse vokser, og det kunne tænkes, at praksisfællesskaber og netværksdannelse kunne være løftestang for og metode i både opbygning af uddannelseskapaciteten og et videnscenter. En udvikling som kunne medvirke til at bane en realistisk vej for forskningssamarbejder ude i verden, hvor det kunne være meget interessant at rette blikket mod vest og se på, hvad der rører sig i det nordlige Canada og Alaska.

Sammenfatning

Målet om, at Handelsskolen skulle overtage undervisningen på diplomlederuddannelsen, er endnu ikke nået, og det er næppe sandsynligt, at det kan nås i de nærmeste år. Der dog sket en betragtelig opbygning af kapaciteten på lederuddannelsesområdet i øvrigt, idet Handelsskolen nu med egne instruktører udbyder en grundlæggende lederuddannelse på et lavere niveau end Diplomuddannelsen. Der er tilsyneladende ved at blive etableret en form for praksisfællesskab mellem underviserne på Ledelsesakademiet og Handelsskolen, og det kan understøttes med bedre kommunikations- og kontaktmuligheder. Det kunne i det fortsatte arbejde være værd at overveje et tættere samarbejde med andre aktører i Grønland – eventuelt med henblik på i engang fremtiden at skabe et videnscenter om ledelse. Her kunne det være et skridt på vejen at understøtte dannelsen af et netværk af dimittender fra diplomlederuddannelsen – et forum for debat og erfaringsudveksling – også til gavn for lederuddannelsen jf. ”mesterlæreprincippet” (Lave & Wenger: 1991), hvor ”newcomers” kan lære af de erfarne.

Kapitel 7: Nyt didaktisk design

Formålet med dette kapitel er at give svar på, hvordan et nyt didaktisk design, som bygger på en vekselvirkning mellem face-to-face og virtuelle læringsaktiviteter, kan styrke uddannelsen som helhed og i særdeles på de punkter, som jeg, udledt af empirien, anser for de svageste. Jeg vil se på mit teoretiske udgangspunkt igen og diskutere, om det kan udgøre en tilstrækkelig ramme for dels at forstå og designe netop lederuddannelse – også som en delvis virtuel uddannelse. Undervejs vil jeg se på særlige karakteristika for virtuel læring, specielt i et kollaborativt perspektiv – herunder vil jeg også beskæftige mig med Blackboard som virtuel platform. Endelig vil jeg udvikle et eksemplarisk forløb for et modul på uddannelsen og herudfra skitsere et designforslag for den samlede uddannelse.

Fra empirien

Empirien har tilvejebragt et overblik over hvordan uddannelsen gennemføres nu, og hvilken kontekst den gennemføres i. Jeg har i de enkelte kapitler omhandlende de empiriske tilgange sluttet af med at konkludere min tolkning af empirien, men jeg finder hensigtsmæssigt her at formulere disse konklusioner, så de bliver specifikt produktive for udviklingen af et nyt design.

Indledningsvis skal det igen fastslås, at der er et stort behov for lederuddannelse i Grønland, og at det efter min opfattelse er tvivlsomt, om der ville være et offentligt tilgængeligt og forholdsvis billigt tilbud uden den nuværende forlagte uddannelse. Jeg fastholder altså, at bygge videre på den eksisterende danske uddannelse, men vil i det videre udviklingsarbejde lægge vægt på følgende i den særlig grønlandske model:

- § Kollaborativ læring skal i højere grad inddrages som princip.
- § Uddannelsen skal være delvis virtuel opbygget over en fleksibel model med vekslen mellem distribuerede virtuelle aktiviteter og fælles face-to-face aktiviteter
- § Der skal lægges større vægt på, at de studerende opnår interkulturelle kompetencer – især i den særlige grønlandske kontekst, hvori de udøver deres praksis.
- § Uddannelsen skal i størst mulig grad forankres i og relateres til Grønland gennem en struktureret planlægning af lærersamarbejde og kapacitetsopbygning.

Wenger igen

Jeg ønsker altså at beholde essensen i Lederuddannelsen i store træk uantastet, men modellere den om i forhold til ovenstående, og dermed er hovedmålene for designet givet. Spørgsmålet er så om Wengers læringsteori rækker til at nå disse mål, eller om jeg må drage andre teorier ind?

Jeg har tidligere diskuteret Wengers i forhold til ledelsesbegrebet og til institutionaliseret uddannelse, så denne diskussion skal jeg ikke udfolde igen, men kun fremdrage nogle nøglepunkter, som jeg finder af betydning for designet, og som kan understøtte hovedmålene.

I min opfattelse byder Wenger ind med mange ting, som peger i den rigtige retning bl.a.:

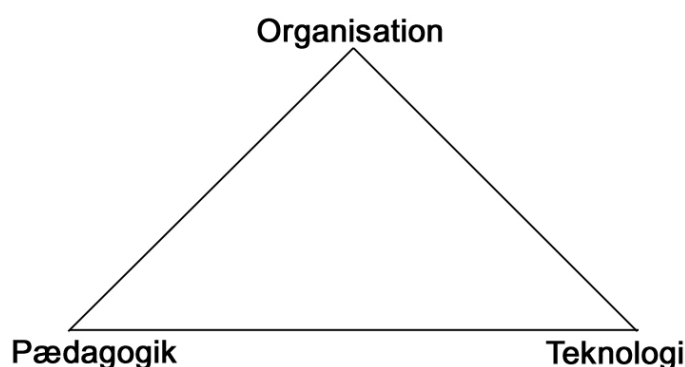
- § Hans *fokus på praksis* i overensstemmelse med uddannelsens formål og mål
- § Hans *brede forståelse af praksisbegrebet*, som rummer både det særlige og det generaliserbare (Dirckinck-Holmfeld, 1995: 26), det praktiske, det teoretiske, det håndgribelige, det abstrakte, tale og handling (Wenger, 2001: 48).
- § Hans *fokus på læring i fællesskabet og i konteksten*, også historisk og kulturel.

- § Hans forståelse af læring som proces, der bygger på *forhandling af mening* i en fælles vidensopbyggende proces.

Jeg synes imidlertid, det er svært at finde mange konkrete bud hos Wenger på, hvordan teorien kan omsættes i didaktisk design i praksis. De to elementer, som jeg finder mest centrale hos ham i den forbindelse er begreberne *deltagelse* og *engagement* i hvert fald som mål for design, men før jeg går videre vil jeg se på, hvad der kendetegner virtuelle læringsaktiviteter.

Det virtuelle læringsrum

Fjuk & Sørensen (1997) beskriver det virtuelle læringsrum som værende udspændt mellem tre poler (figur 13), hvor alle tre virker ind på hinanden og på læringsrummet. Der må sammenhæng mellem pædagogisk grundlag og den teknologiske platform, ligesom der må være sammenhæng mellem den teknologiske platform og institutionens organisering osv. En kompleks triade, der må indgå som en helhed i designprocessen (Sørensen, 2002: 13).



Figur 13: spændingsfeltet omkring et virtuelt læringsmiljø

En parallel til Wengers dualitet mellem deltagelse og reifikation kan anes her, i hvert fald i den fortolkning, at det ikke kun er læringshandlinger der drejer sig om, men også "systemet" rundt om. Samtidig ser jeg deltagelse/reifikation i alle tre hjørner.

Det forhold, at jeg vil lægge vægt på kollaborativ læring, får naturligvis konsekvenser for pædagogikken og organisering, ligesom det stiller krav til teknologien.. Vi er her inde i et forsknings- og praksisfelt som betegnes som CSCL (Bl.a. Dirckinck-Holmfeld 2002a) – Computer Supported Collaborative Learning. Det beskrives som et tværfagligt felt spændende over områderne: analyse, læring, pædagogik, teknologi, design og evaluering (Dirckinck-Holmfeld, 2002b). Perspektivet er, at CSCL tager afstand fra den traditionelle "sparekasse-pædagogik" og lægger vægt på design af læringsrum, der understøtter kollaboration og læring som en social konstruktion og forhandling af meninger mellem mennesker, medieret gennem artefakter.

I mit design skal de virtuelle læringsaktiviteter skal foregå distribueret, altså geografisk spredt, hvilket igen vil afføde ændringer i pædagogikken og organiseringen i forhold til, hvis der var tale om virtuelle on-campus aktiviteter, altså teknologistøttet læring på uddannelsesinstitutionen. Denne særlige tilgang kaldes CSdCL (ibid, 34), hvor det lille d, som er indføjet, skal beskrive læringsrummets distribuerede karakter. Dette læringsrum er kendetegnet ved at være netbaseret, og kommunikationen mellem aktørerne foregår f.eks. via

Internet enten synkron eller asynkront. Men nu tilbage illustrationen af det virtuelle læringsrum, og mere om de tre hjørner i forhold til mine tanker om design

Pædagogik

Som nævnt flere gange vil jeg styrke den kollaborative læring – læringen i praksisfællesskaber – og jeg vil i designet især lægge vægt på Wengers begreber om deltagelse og engagement. Da Wenger er lidet konkret på det praktiske plan, vil jeg her rette blikket mod den pædagogiske metode, som kaldes POPP.

POPP

Problemorienteret Projektpædagogik er en kollaborativ pædagogik (bl.a. Dirckinck-Holmfeld, 2002a og Illeris, 1998), der kendetegnes ved en række didaktiske principper:

- § Deltagerne selv tager ansvaret for og styrer læreprocessen.
- § Deltagerne beskæftiger sig med ægte problemer fra deres egen virkelighed.
- § Der er tale om aktionslæring, altså er læringen rettet mod handling i praksis og er i et dialektisk forhold til denne.
- § Læringsmiljøet er projektorganiseret, altså foregår arbejdet i grupper, hvor deltager har ægte indbyrdes afhængighed, fælles formål og virksomhed, samt fælles repertoire, med andre ord praksisfællesskaber.
- § Metoden er tværfaglig og eksemplarisk.
- § Projektet løber over en længere periode.

POPP har hentet inspiration fra erfaringspædagogikken hos Dewey, Kolb og især fra Negt (Illeris, 2001) og bygger på en konstruktivistisk grundopfattelse, men den har også paralleller til de socio-kulturelle teorier og teorien om social læring i praksisfællesskaber ved Wenger. Altså en vifte af læringsteorier, der alle kan karakteriseres som tilhørende ”The New Learning Paradigme” (Scavenius Lopez, 2002: 28), som kan ses som et opgør med de traditionelle læringsteorier, der tog udgangspunkt i transfer af viden fra lærer til elev, med klasseværelse, bøger og tavle som de dominerende artefakter (ibid: 29).

Wengers praksisfællesskaber handler i høj grad om deltagelse og engagement i praksis- i en slags indlejring i kulturen. Det samme gør POPP, men her handler det også om uddannelse udenfor praksis, i et institutionelt rum: en skole, et kursus eller universitet – en slags frirum (Dirckinck-Holmfeld, 1995: 27), hvor der er plads til at eksperimentere, reflektere og bevidstgøre sig om praksis – og inddrage praksis i en dialektisk relation.

POPP er således en metode, som understøtter læring i og dannelsen af praksisfællesskaber; en metode til at fremme fælles formål og virksomhed, gensidigt engagement, og fælles repertoire, men samtidig tilføjer den et frirum til refleksion og bevidstgørelse.

Også når det om at designe uddannelse med udgangspunkt i CSdCL-tilgangen er POPP et godt bud: *“The POPP-approach offers great potentials in designing and practicing virtual learning environments”* (Dirckinck-Holmfeld, 2002: 31).

Denne kobling mellem POPP og CSdCL jeg vil bruge som udgangspunkt for mit design.

Panel

Det er imidlertid ikke problemfrit at arbejde kollaborativt i det virtuelle rum. Der kan oplistes tre hovedproblemområder (Sørensen, 2002a: 3)

1. Problemet omkring interaktion og samarbejde:
 - § ingen interaktion (stilhed, tomt rum, problemer med deltagelse)
 - § manglende motivation (mangel på studiecentreret udgangspunkt)
 - § manglende kommunikativ forpligtelse (social, kommunikativ adfærd)
2. Problemet med manglende "awareness" i forhold til CSCL-arenaen:
 - § ustrukturerede designs (svært at forstå og bevare et holistisk sammenhængende overblik over opgaver og processer)
 - § mål og formål fremstår uklare og fragmenterede
 - § diskussionsfora oprettet uden systematik og logik i et helhedsmæssigt perspektiv
 - § manglende "personligt rum" i det individuelle
3. Manglende klarhed og rettethed i det pædagogisk-didaktiske design og den pædagogisk/didaktiske praksis i CSCL-processen:
 - § omkring læreprocessen
 - § omkring proces-produkt orienteringen
 - § omkring evaluering
 - § omkring roller (lærer – student)

Som et forslag til løsning på en del af disse problemer introducerer Sørensen en ny model til didaktisk design i CSCL: *PANEL* – Pedagogic-Didactic Approach for Design of Netbased CSCL – som på mange måder ligner koblingen mellem POPP og CSCL, men som især adskiller sig ved at være mere procesorienteret og arbejde med en dynamisk rolleudfyldning – herunder en udviskning af forskellen på underviser- og deltagerroller (ibid). Forskellige roller som f.eks. fremsætter, moderator og opponenter bruges til at sætte gang i en kommunikativ adfærd og sikre en narrativ opretholdelse af interaktionen (ibid). Sørensen bruger også Wenger som teoretisk udgangspunkt, og hendes primære fokus er, at sikre interaktion, *deltagelse*, at operationalisere deltagernes erfaringer som ressourcer og at samle lærere og studerende i et fælles læringsprojekt, *fælles engagement*, samt gennem den fælles læreproces at skabe *fælles referenceramme og repertoire*. Endelig er det et mål at understøtte det virtuelle rums muligheder for refleksionsprocesser ved at betragte det at skulle formulere sig skriftligt som en slags "*tænkningens teknologi*" (ibid).

Sørensen stiller skarpt på samspillet mellem de kollaborative læringsprincippers samspil med de virtuelle kommunikationsmuligheder, og af egen erfaring kan jeg sige, at modellen virker rigtigt godt i forbindelse med de virtuelle kursuselementer, som hører til de forskellige moduler på MIL. Jeg vil derfor også inddrage denne metode i mit design, når det drejer sig om kursuselementer i projekterne. I selve projektarbejdet er den efter min vurdering ikke umiddelbart anvendelig, da den udelukkende fokuserer på proces og ikke på produkt.

Organisation

Som tingene er i dag og vil være i en overskuelig fremtid, må jeg tage som udgangspunkt, at der fortsat vil være tale om forlagt undervisning fra Århus Købmandsskoles Ledelsesakademi, og det er derfor organisationen her, jeg må se på. Pladsen tillader ikke en grundig analyse, men jeg vil hæfte mig ved nogle få symboler (Schultz, 2000), som jeg finder betydningsfulde i forhold til Wenger og projektet i øvrigt. Et iøjnefaldende fysisk symbol medarbejderes arbejdspladser, som findes i et stort kontorlandskab uden lukkede kontorer med lukkede døre

et godt miljø for deltagelse og engagement. Det samme er undervisningslokalerne er indretning med tilhørende gruppelokaler og gode fællesfaciliteter med cafemiljø. Et verbalt symbol vælger jeg at læse ud af Ledelsesakademiets vision (figur 14), som blandt mange ting afspejler en vilje til pædagogisk udvikling og et ønske om at være brobyggere mellem forskning og praksis. Af visionen udspringer også en række handlingssymboler, hvor jeg især hæfter mig ved samarbejde og synergi, som uomtvisteligt er omsat til handling bl.a. via samarbejdet med Grønland, som beskrevet i sidste kapitel.

- § Vi vil være toneangivende indenfor udviklingen af lederuddannelsesområdet og sikre en position som virksomhedens foretrukne samarbejdspartner
- § Vi vil være brobygger mellem ledelsesforskningen og virksomhederne. Vi vil indgå i udviklingsprojekter i samarbejde med handelshøjskoler, erhvervsskoler, interesseorganisationer og andre eksterne samarbejdspartnere
- § Vi vil inden for erfaringsbaseret læring være en attraktiv benchmarking partner for andre undervisningsinstitutioner og således til stadighed udvikle vores pædagogiske metode
- § Vi vil være kendt som en attraktiv og udviklende arbejdsplads, der gennem fokus på gruppens og den enkelte medarbejders læring, skaber bemærkelsesværdig kvalitet
- § Vi vil fastholde og udvikle Ledelsesakademiets egenart og kultur. Et tæt samarbejde mellem leder, administrative medarbejdere og undervisere skal sikre synergi indadtil og et serviceorienteret image udadtil

Figur 14: Ledelsesakademiets vision, (www.ledelsesakademiet.aabc.dk/)

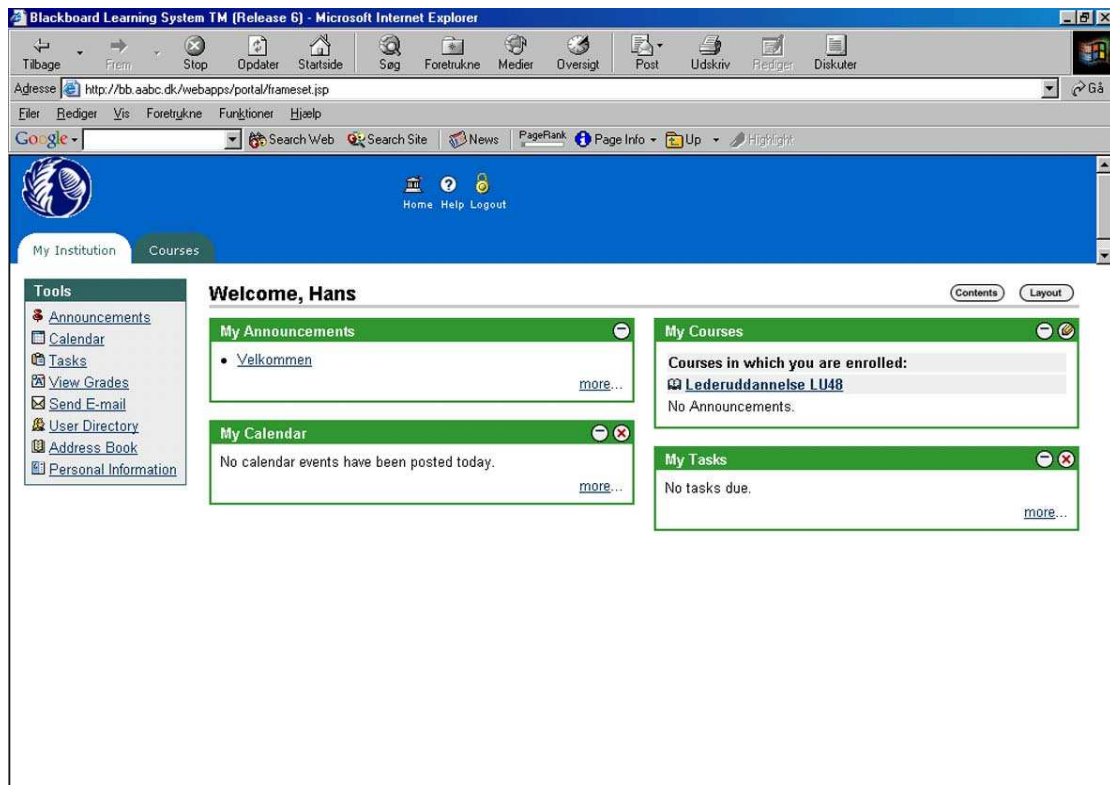
Med til organisationen omkring den forlagte undervisning hører også samarbejdet med Handelsskolen i Nuuk. Udover det allerede beskrevne ”strategiske” samarbejde er der en række praktiske forhold, som Handelsskolen ordner, f.eks. lokaler, markedsføring osv. Men efter optagelsen på uddannelsen har de studerende stort set kun kontakt til Ledelsesakademiet. Mødegangene i Grønland foregår på et hotel med gode kursusfaciliteter i Nuuk, men uden den kultur, der kendetegner en uddannelsesinstitution.

I min fortolkning af empirien ligger en antydning af, at Ledelsesakademiet måske ikke endnu helt er kommet i gang med at udvikle et sammenhængende virtuelt læringsmiljø, og det virker på mig som om den viden og erfaring, som en af medarbejderne har, endnu er ret indkapslet, og her ligger et betydeligt stykke arbejde med at få skabt engagement og deltagelse på det felt. Et stykke organisations- og vidensarbejde, hvor der forhåbentlig vil etablere sig et praksisfællesskab, også gerne meget gerne med Handelsskolen i Grønland.

Jeg må altså i mit design bygge på forudsætningen om, at Ledelsesakademiet er den bærende organisation er stykke tid endnu, men også designe for at der fortsat sker en bevægelse mod forankring og kapacitetsopbygning i Grønland.

Teknologien

Århus Købmandsskole har som nævnt besluttet sig til at anvende Blackboard som virtuel platform. Der er tale om en web-baseret basisudgave af version 6, som er tilgængelig med password via Ledelsesakademiets web-side www.ledakad.dk. (figur 15).



Figur 15: Personlig startside på Blackboard

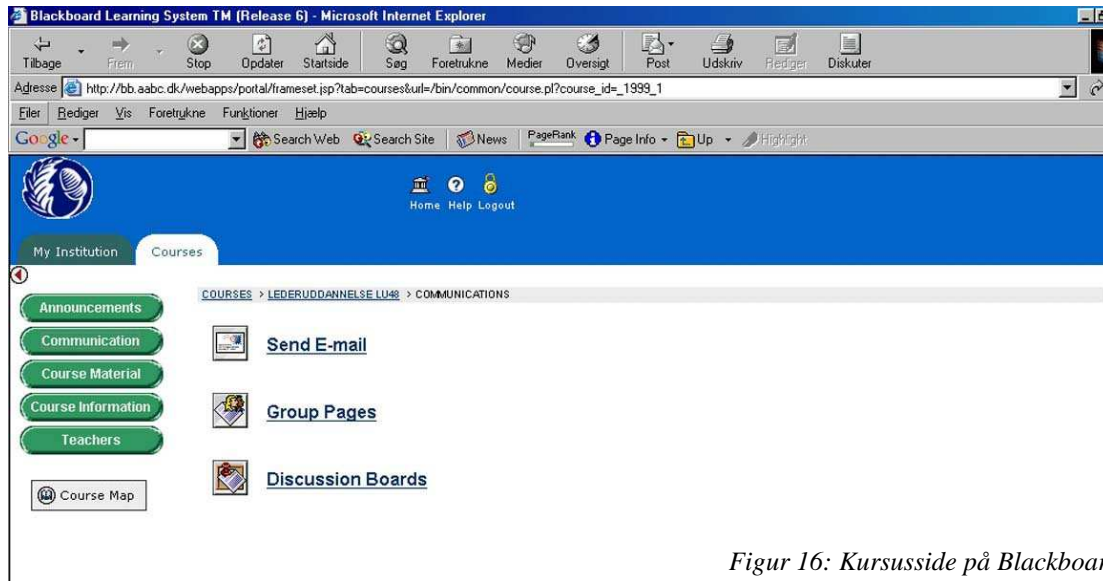
Som det fremgår af figur 15 er der en ”opslagstavle” (announcement), et par værktøjer til planlægning og styring (Calendar & Tasks), en mulighed for at se karakterer og adgang til at sende og modtage e-mails. Der er desuden et par kartoteksfunktion (Users Directory & Address Book) samt en funktion, som indeholder personlig information om brugeren, og mulighed for at ændre f.eks. password.

Endelig er der fra den personlige startside adgang til det kursus eller den uddannelse man deltager på. Fra kursus siden (figur 16) er der adgang til information om kurset, kursus materiale og oplysninger om lærerne.

Det er herfra man kommer ind gruppesider og diskussionsfora, og der er desuden adgang til e-mail og opslagstavle også herfra.

Som underviser kan man følge de studerendes brug - hvornår var de inde - hvad lavede de m.m. - altså at monitere de studerendes aktivitet.

Firmaet angiver, at version 6 er en tredje generations platform (Blackboard, 2003), som bl.a. understøtter gruppe webbrowsing, fælles online whiteboard samt samling, lagring og organisering af de studerendes opgaver med lærernes feedback.



Figur 16: Kursusside på Blackboard

Med reference tilbage til organisationen, finder jeg det værd at nævne, at da jeg i forbindelse med dette projekt skulle oprettes som gæstebryder, var det en ganske besværlig og langvarig proces, hvilket kunne tolkes som en vis stivhed i administrationen af systemet eller i selve systemets konstruktion. Hvis det er tilfældet, bør det om muligt ændres, da det vil være i modstrid mod de pædagogiske intentioner om deltagerstyring og involvering.

I øvrigt må jeg afstå fra min oprindelige plan om grundigere at analysere Blackboards muligheder for at understøtte læring i praksisfællesskaber og virtuel projektpædagogik, da jeg ikke har haft mulighed for at afprøve eller studere platformen i reel praksis. Blackboard har tidligere været anset for at være et såkaldt indholdsleverancesystem (Wenger, 2001 og Dirckinck-Holmfeld et al. 2002): *”Indholdsleverancesystemer er systemer hvor den centrale funktion er tilrettelæggelse og publicering af undervisningsmateriale. Sådanne systemer har domineret markedet med den konsekvens at det meste e-learning er organiseret som traditionel klasseundervisning . Eksempler på systemer i denne kategori er: Blackboard ...WebCT... og Learningspace ...”* (Dirckinck-Holmfeld et al, 2002: 13).

Nedenstående citat fra “Product White Paper” over version 6 fortæller om udvikling i retning af at understøtte kollaboration, men den sidste sætning indikerer for mig også, at arven fra fortiden ikke lader sig fornægte: *“Collaboration Blackboard’s virtual classroom and discussion board provides a rich, multi-functional environment for both synchronous and asynchronous communications. In release 6, the virtual classroom has been completely re-architected to provide a dynamic environment for interaction among all course participants, small groups, or on a one-to-one basis. The new virtual classroom provides free-form chat, chat lectures, question and answer chats, archives, white boarding, class tours, and group Web browsing. The virtual classroom enables instructors to lead effective online discussions through the use of the online whiteboard and advanced group-management tools”*. (Blackboard Product Overview White Paper, 2003).

Min tilgang var fra starten at bygge designet op omkring Blackboard, som det tilbydes af Århus Købmandsskole i dag, men da basisfunktionen ikke rummer alle de muligheder for at understøtte kollaboration og virtuelle porteføljer, har jeg valgt ikke at lade mig begrænse heraf. Det skal dog understreges, at ”den fulde” version af Blackboard tilsyneladende understøtter de fleste om ikke alle de designelementer, jeg vil operere med, ligesom det angives, at med ”Building Block teknologien” kan andre applikationer og ”hjemmelavede” løsninger integreres (Blackboard Product Overview White Paper, 2003).

Jeg vælger altså at designe ud fra en common sense antagelse om, at det vil være vanskeligt at formå Århus Købmandsskole til at opgive Blackboard til fordel for et andet produkt, som måske understøtter kollaboration og meningsforhandling bedre, men at det kunne tænkes, at være indenfor mulighedernes grænser, at Købmandsskolen udvider basisversionen.

Et eksempel på design for deltagelse og fællesskab

Jeg vil bygge designet op om et CSdCL-grundlag med inddragelse af POPP i projektarbejdet og PANEL som metode i virtuelle kursusforløb (se senere). Jeg vil indføre et modul i uddannelsen omhandler interkulturelle kompetencer, og sluttelig vil jeg introducere tanken om delte porteføljer – i første omgang som en metode til lærersamarbejde og kapacitetsopbygning.

Som indgang til at se på det samlede design vil jeg gå i detalje med et enkelt modul. Jeg vil beskæftige mig med et nyt modul om interkulturelle kompetencer, som jeg foreslår inddraget i uddannelsen. Modulet skal ligge helt i starten af uddannelsen og skal erstatte/udvide det nuværende miniprojekt eller pilotprojekt, der bl.a. har til formål, at de studerende skal lære projektmetoden.

Uddannelsen i sin eksisterende form benytter, som tidligere nævnt, i vid udstrækning projektmetoden. De studerende vælger indenfor det aktuelle temas rammer ægte problemer i deres egen organisation som udgangspunkt for deres projektarbejde, men der er tale om individuelle projekter uden fællesskab til problemer eller væsentligt samarbejde med andre studerende om løsningen. Da mit teoretiske udgangspunkt understreger social læring i praksisfællesskaber, som en præmis, vil jeg designe for kollaborativ læring så langt hen ad vejen som muligt, uden dog at miste fokus på den enkelte studerendes praksis, og den deraf følgende forandring i praksisadfærden og i organisationerne. Til den ende mener jeg, at et indledende modul om interkulturelle kompetencer, hvor de studerende ikke er begrænset af snæver virksomhedsorientering, kan være velegnet, og at det kan danne spor for kollaborative læringsformer senere i uddannelsesforløbet.

Jeg vil starte med at redegøre for formål m.m. for dette indledende modul, og dernæst vil jeg redegøre for anvendelsen af pædagogiske tilgange, arbejdsformer og ressourcer i modulets forløb, og endelig vil beskrive dele af forløbet nøjere.

Det skal understreges, at der er tale om et forslag, der ikke for nuværende kan siges at være gennemarbejdet i detaljer, men det kan formentlig give et overblik over tanker bag designet.

Formål, mål og emner

Nedenfor beskriver jeg formål, mål, emner, produktmål, procesmål. Dels for at videreføre stilen fra Lederuddannelsens studiehåndbog, og dels for at tydeliggøre bl.a. forventninger og

krav, hvilket der i det virtuelle læringsrum er et ekstra stort behov for: ”...*the virtual learning scene needs to support the building and maintenance of a strong and clear overview in its actors*” (Sørensen, 2000: 177).

Formål

De studerende skal udforske emnerne kultur og kulturforskelle samt deres betydning for ledelse i Grønland med henblik på at opnå interkulturelle kompetencer, som kan mindske problemerne i kulturmødet på arbejdspladsen og i samfundet. De studerende skal lave et pilotprojekt for at lære arbejdsformen, og de skal trænes i ”net-diskurs”.

Mål

- § De studerende skal opnå videnskæssige forudsætninger for i vidt omfang at kunne forstå og acceptere mennesker tilhørende andre kulturer samt disses egenopfattelse. Herunder skal de studerende
 - opnå indsigt i og forståelse for den kulturelle kompleksitet.
 - opnå indsigt i og nuanceret forståelse for deres egne kulturers placering og roller i denne kompleksitet.
- § De studerende skal opnå viden om og træning i interkulturel kommunikation
- § De studerende skal lære POPP-metoden, samt lære hensigtsmæssigt kommunikativ adfærd i det virtuelle rum, og de skal trænes i at anvende Blackboard i såvel diskurs som projektsammenhæng

Emner

- § Kulturbegreber
 - Det funktionalistiske
 - Det komplekse
- § Kommunikation og samarbejdsformer i Grønlandske virksomheder
 - Kulturelt kodet kommunikation
 - Værdikonflikters betydning for kommunikation
- § Grønland på vej mod selvstændighed
 - Grønlandisering ,og
 - konsekvenser for ledelse
- § POPP-metoden
- § Virtuel Kommunikation

Produktmål

Et pilotprojekt udarbejdet i grupper indenfor emneområdet ”Kultur og ledelse i Grønland”.

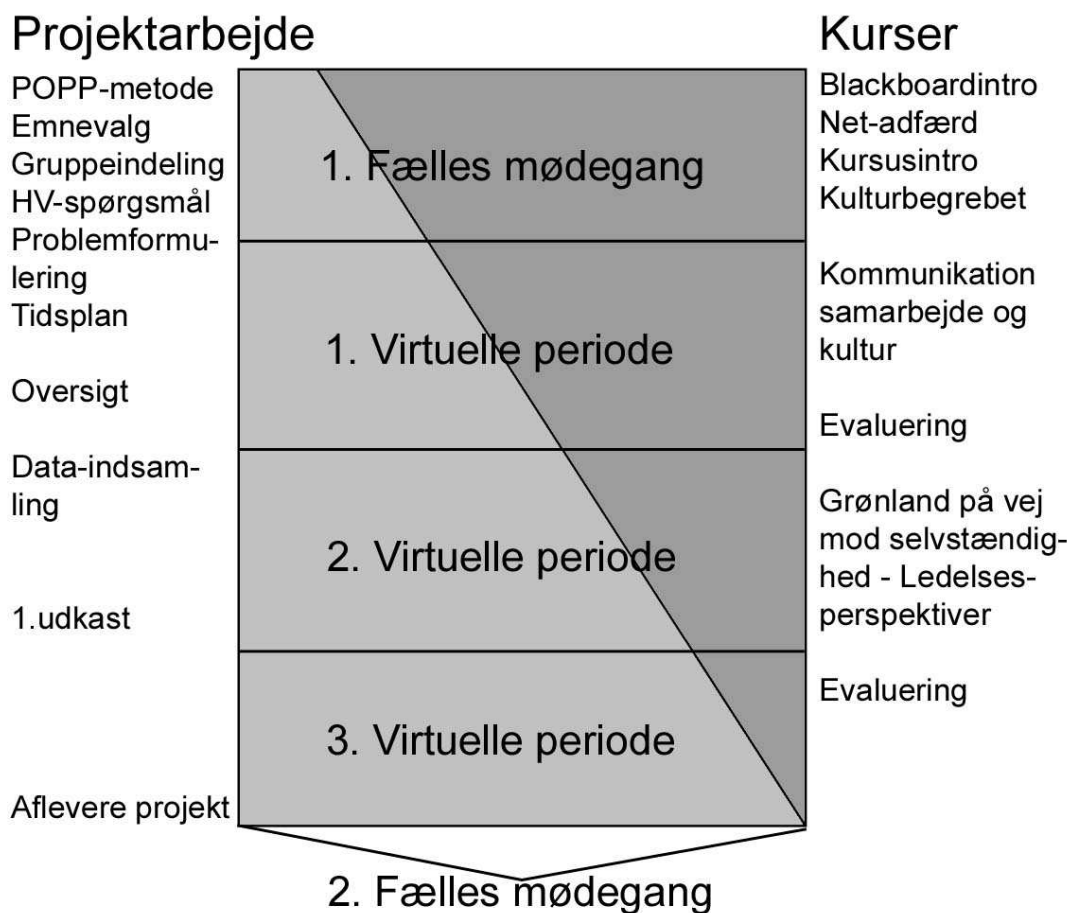
Procesmål

Deltagelse i såvel kursusdiskurs som projektarbejde. Opbygning af praksisfællesskab.

Forløbet

Der indgår både projektarbejde og kurser i forløbet, som det fremgår af den grafiske fremstilling i figur 17³⁴.

³⁴ Inspirationen hertil er hentet fra Dirckinck-Holmfeld (2002)



Figur 17: Oversigt over modul 1

I de efterfølgende afsnit vil jeg redegøre nærmere for de enkelte perioder.

1. Fællesmødegang

Foregår som et 3-4 dages internatkursus f.eks. i Kangerlussuaq, så alle deltagere er væk fra arbejde og familie. Formålet hermed er at styrke muligheden for, fra starten, at opbygge en "social kapital" (Dirckinck-Holmfeld, 2002a) eller i Wengers termer, mutual engagement m.m. I øvrigt introduceres uddannelsen, arbejdsformerne og redskaberne; pilotprojektet opstartes og det første teoretiske input bliver leveret – f.eks. Gullestrups og Hofstedes teorier

1. Virtuelle periode

Projektarbejdet fortsættes, og forhåbentlig er grupperne nået et godt stykke vej med den vanskelige problemformuleringsfase på den fælles mødegang. I kursUSDelen lægger underviserne et oplæg ud. Et eksempel kunne være, at deltagerne opfordres til hver for sig at fortælle en god historie om en oplevelse med "kulturelle misforståelser" fra deres arbejdsliv. Gruppen vælger så en historie, som deltagerne analyserer og diskuterer med udgangspunkt i de præsenterede teorier.

Grupperne aftaler fordeling af roller som f.eks. moderator, fremsætter, opponenter e.l. med henblik på at holde diskussionen, narrativet, i gang, så det "tavse rum" dræbende virkning på interaktionen undgås (Sørensen, 2002).

Arrangementet skal ses som reifikativ forudsætning for, at deltagelse opnås, og at engagement udvikler sig. En reifikativ forudsætning er igen eksakte beskrivelse af formål og med kursuselementet, samt krav til deltagelse (evt. med henblik på godkendelse af forløbet). F.eks. et antal indlæg og et antal svar fra hver deltager (ibid).

I den virtuelle diskussion diskuterer man gruppevis og gerne med underviserens deltagelse. Hen imod slutningen af forløbet samler gruppen op og konkluderer på diskussionen på i et skrift, som præsenteres for en anden gruppe, der kommenterer det og vice versa. Til slut evaluerer underviserne gruppens proces – altså deltagernes indlæg mht. kvantitet og kvalitet – f.eks. hvad angår inddragelse af teori o.l.

2. Virtuelle periode

Projektarbejdet fylder mere, og kravene til deltagelse i interaktionen i kursUSDelen skal tilpasses derefter, men ellers foregår det efter samme principper. Underviserne lægger et diskussionsoplæg ud – f.eks. en avisartikel med ”sprængstof”, initierer diskussionen og deltager gerne selv i den. Der konkluderes, men denne gang uden at inddrage en anden gruppe i en ny diskussion, og der evalueres.

4. Virtuelle periode

Er helliget projektskrivning. I det foregående har jeg ikke gjort meget ud af projektarbejdet, som er beskrevet grundigt mange steder i litteraturen (f.eks. Illeris, 1998), og det vil jeg heller ikke gøre her, men jeg vil senere – i diskussionen af designet – komme mere ind på de særlige forhold, som gør sig gældende ved projektarbejde i det virtuelle rum. Evaluering af projektet foregår på den efterfølgende fællesmøde.

Konsekvenser for den samlede uddannelse

Strukturen

Uddannelsen, som den ser ud nu, består af to fagområder, og dette indledende modul kan enten indgå som et element i fagområde 1, der handler om udviklingsrettet ledelse eller som et selvstændigt pilot/kulturmodul. Konsekvensen kunne være en forlængelse på et par måneder, så uddannelsen starter i oktober i stedet for januar, hvad den normalt gør. Det vil sandsynligvis gøre uddannelsen dyrere, men det er i min vurdering ikke et stort problem.

Pædagogik og arbejdsformer

Arbejdsformer i mellemprioderne tilrettelægges efter samme mønster, med en kursUSDel og en projektdel. KursUSDelen gennemføres efter samme pædagogiske princip (PANEL) som i det indledende modul, og det må overvejes, om ikke mindst et af de tre nuværende projekter bør gennemføres som et gruppebaseret projekt.

Grundlæggende kan det siges, at uddannelsen skifter karakter og bliver overvejende virtuelt baseret, i hvert fald angår tid. Hovedparten af den pædagogiske tænkning fra den nuværende uddannelse egner sig imidlertid fortrinligt til en virtuel uddannelse og kan rimeligt problemfrit kombineres med et kollaborativt princip. Der er imidlertid lidt af et dilemma med projektarbejdet, fordi en fuldstændig overgang til gruppeprojekter i de fleste tilfælde vil betyde, at tanken om at gøre noget i og ændre på egen praksis bliver vanskeligere at fastholde.

Diskussion af design

Her sættes perspektiv på konsekvenserne i en diskussion om fordele og ulemper ved en omlægning af uddannelsen, og det vil jeg søge at gøre her. Jeg vil se på de studerendes vinkel underviserne/organisationens vinkel.

De studerende

Fordele:

Helt overordnet lærer de en ny kulturteknik og læringsformer, som alt tyder på, at de vil få brug for i fremtiden mhp. at vedligeholde og udvikle deres kompetencer og dermed deres "værdi" på arbejdsmarkedet. Samtidig åbner metoden muligheder for at gøre sig fri af den forholdsvis isolation og de ret begrænsede uddannelses- og efteruddannelsesmuligheder, som mange voksne mennesker i Grønland lever med. På det mere basale niveau får de studerende et medie at organisere deres studium i og om. Et medie, som giver bedre muligheder for kontakt med andre studerende og lærere – et medie, som lagrer deres aktiviteter og produktet, så de kan arbejde videre med dem – et medie, hvor de kan gå til deres studium uanset tid og sted. Den skriftlige asynkrone dialog giver tid til at tænke, før man taler. Den giver rum for refleksion og den fastholder refleksionen. Den giver plads til at også de lidt tilbageholdende studerende kan komme til orde, hvilket ofte kan være et problem for nogle grønlandske studerende.

Ulemper:

Af egen erfaring kan jeg sige, at det er ganske krævende at skulle sætte sig ind i et ret vanskeligt virtuelt system samtidig med, at man skal lære mange andre nye ting og samarbejde med mennesker, som man ikke kender særligt godt. Det kan være en langvarig proces at blive enige om f.eks. problemformulering i et projekt, og det kan være vanskeligt at opretholde et socialt fællesskab og engagement i det virtuelle – især hvis aftaler om "net-adfærd" ikke holdes. Generelt medfører et design som dette en større arbejdsbyrde, fordi man skal leve op til forpligtelser overfor andre end en selv, og fordi den virtuelle tilstedeværelse er mere krævende end blot at sende en e-mail i ny og næ.

Endelig er det også værd at holde sig for øje, at den skriftlige dialog kan hæmme nogle studerende, og måske særlig i denne situation, hvor mange skal skrive på et fremmed sprog³⁵.

Underviserne/organisationen

Fordele:

Mange af de fordele, som jeg nævnte i det foregående, gælder også for lærerne. Selvom deres perspektiv er et lidt andet, så kan de bruge mediet og få samme gavn af det som de studerende. En ekstra gevinst er, at det giver underviserne bedre muligheder for at opbygge praksisfællesskaber trods afstanden. En pointe som jeg vender tilbage til i et senere afsnit.

Ulemper

Der er næppe tvivl om, at det også vil betyde en større arbejdsbyrde for underviserne, da de er mere intenst "på" også i mellemprioderne. Der næppe heller tvivl om, at den virtuelle lærerrolle er anderledes end face-to-face rollen, så det vil kræve en udviklingsindsats for underviserne og organisationen.

³⁵ Men måske er det ikke nødvendig at køre alle virtuelle diskussioner på dansk? Hvis underviseren ikke kan forstå grønlandsk vil det påvirke hans deltagelse negativt, men måske vil det påvirke de studerendes deltagelse positivt – ihukommende at det i mange tilfælde ikke er produktet der er væsentligst i kurser, men processen.

Wenger - igen

Endnu engang må jeg gøre en afstikker til Wenger for også at få diskuteret designforslaget i forhold til nogle af hans nøglebegreber. Jeg vil her hæfte mig ved de fire dimensioner, der af Wenger udpeges som rammen af et uddannelsesdesign.

Deltagelse/reifikation

Hele det foreliggende designforslag er at betragte som en reifikation rettet mod at opnå deltagelse. Hvorvidt det vil kunne lykkes, vil grundlæggende afhænge af, om der skabes grobund for, at der opstår praksisfællesskaber, at der opstår gensidigt engagement mellem deltagerne, at de finder sammen om et fælles formål og fælles projekt, og endelig at de får skabt en fælles referenceramme. Hvis det ikke lykkes, så falder det kollaborative element til jorden, og der er mulighed for, at designet vil have en negativ effekt på uddannelsen. Derfor er det naturligvis forbundet med en vis risiko at betræde denne vej, men mon ikke vejen er lagt ud og fører ind i fremtiden – uanset om man bryder sig om den eller ej?

Det designede og det emergente

Wengers tese om, at uanset hvor grundigt man designer, så kan man ikke designe læring, er altså aktuel. Designet kan åbne muligheder for læring og understøtte deltagelse og engagement som er forudsætninger for læring, men der er igen garantier for, at de studerende lærer netop det, der er beskrevet i selv de klareste formulerede mål og formål – heller ikke i det virtuelle rum. Specielt for dette modul er det relevant at tænke på, at kultur og kulturforskelle kan være ganske ømtålelige emner i Grønland. Diskussionerne i modulet kunne blive ganske følelsesladede, hvilket kunne ”grave grøfter” i stedet for at medvirke til at skabe fællesskab. Det må være en udfordring for alle deltagerne ikke at hænge fast i det, som adskiller dem, men komme videre til det som forener dem.

Lokal/Globalt

Designet sigter mod at placere kultur og kulturforskelle i en arbejds- og samfundsmæssig kontekst i Grønland, men kulturbegrebet angribes også mere generelt. Deltagerne arbejder med teorier, og holdninger, de arbejder med redskaber og metoder, der kan hjælpe dem som medlemmer af en antalsmæssigt lille kultur i en stadig mere globaliseret verden. Jeg ser den asynkrone dialog i et virtuelt praksisfællesskab som en mulighed for at diskutere, kommunikere og interagere om kulturforskelle i multikulturelle samfund med omtanke. I mange face-to-face situationer kan følelserne hurtigt tage overhånd. Nogle deltagere diskuterer voldsomt og følelsesladet, mens andre trækker sig tilbage og ikke får sat ord på deres følelser og holdninger. I den asynkrone virtuelle dialog er der tid til at reagere reflektivt i stedet for affektivt, og den begrænser sig ikke til lokalitetens snævre rammer og fokus. I praksisfællesskabet er der et gensidigt engagement og en forpligtelse i forhold til den fælles virksomhed, som kan være med til at skabe den nødvendige tolerance overfor forskellige holdninger og meninger.

Identifikation/negotiabilitet

Designet prøver at understøtte deltagernes identitet i og identifikation med fællesskabet bl.a. ved at pleje opbygningen af den sociale kapital. Her er et velarrangeret startseminar med plads til sociale aktiviteter af stor betydning. Det sociale kapital, der kan opbygges her, bliver der god brug for, når gruppen efterfølgende ”går på nettet” og forhåbentligt forsætter med at udbygge gensidigt engagement og bevare ”social awareness” (Sørensen et al, 2002).

I dette første projekt arbejder jeg i øvrigt kun med en type grupper – altså ingen sekundære grupper, og det er et spørgsmål til eftertanke, om denne type grupper ikke helt bør udgå, hvis primærgrupperne skal udvikle sig til praksisfællesskaber. Det er måske sammen med det tidligere nævnte dilemma om individuelle projekt contra gruppeprojekter, noget som ikke behøver at være et enten eller. Det kunne langt hen ad vejen være et spørgsmål, hvor der er plads til negotiabilitet.

Lærerfællesskaber og virtuelle porteføljer

Som afrunding på designforslaget vil jeg i dette afsnit beskæftige mig med tanker om opbygningen af et praksisfællesskab blandt underviserne omkring Lederuddannelsen og de tiltag, som er affødt af samarbejdet omkring den. Jeg vil her forudskikke en udvikling, som udvider feltet af aktører i undervisningen, dels på baggrund af forslaget om et nyt modul på uddannelsen, dels på baggrund af opstarten af den Grundlæggende Lederuddannelse i Grønland, og dels på baggrund af en spæd, men fælles, vision om samarbejde også med Færøerne.

Lærerfællesskabet kunne set i det lys bestå af et antal lærere fra Ledelsesakademiet (ikke nødvendigvis blot de, som har med den forlagte undervisning at gøre), et antal lærere fra Grønlands Handelsskole (fortrinsvis undervisere på Grundlæggende Lederuddannelse), en eller to lærere fra Grønlands Universitet (hvorfra underviser(e) til kulturmodulet formentlig må hentes) og et antal lærere fra Færøerne. For at give disse lærere ”common ground” for et samarbejde vil jeg introducere tanken delte virtuelle lærerporteføljer (Tolsby, 2002).

Porteføljer

En kort tur rundt om porteføljebegrebet må starte i hverdagsforståelsen, hvor portefølje er en slags mappe, i hvilken f.eks. designerne, arkitekter, fotografer eller malere samler deres værker mhp. at præsentere dem for andre. Det er en tanke, som også har vundet indpas i den internationale undervisningsverdenen, hvor flere højere læreanstalter benytter et koncept om virtuelle lærerporteføljer (ibid).

En virtuel lærerportefølje anvendes til på samme vis at samle alle de ting, en underviser producerer eller benytter i sin undervisning som supplement til lærebøger. Det kan dreje sig om opgaver, forløbsplaner, artikler, materialer fra kurser, evalueringer og meget, meget andet. Mange lærere vil sikkert hævde, at en sådan samling har de i en eller anden form allerede, men en mere eller mindre metodisk lagring af ”gamle” materialer kan nemt udvikle sig et til logistisk mareridt (ibid).

En virtuel portefølje – altså et netbaseret personligt rum med veldesignet struktur – ville gøre det nemmere at holde styr på, og ikke mindst at dele det med andre. En anden pointe er, at undervisning i den digitale verden nødvendigvis må benytte sig af digitaliserede materialer, og det betyder i et vist omfang farvel til de håndskrevne ”lapper”, som man, i min erfaring, aldrig kan finde, når man skal bruge dem. Igen vil mange hævde, at en sådan portefølje har de allerede opbygget på deres computer eller på skolens intranet, men hvis alle undervisere på Lederuddannelsen opbyggede hver sin personlige portefølje på Blackboard, ville det betyde, at de kunne hente materiale osv. uanset, hvor de befandt sig. F.eks. også når underviseren står i Grønland og mangler en spændende artikel, der netop knapper an på det emne, der er til diskussion lige nu.

Men vigtigst er måske, at den personlige portefølje er et instrument til refleksion og videreudvikling. Ved at kunne gå tilbage i sin lagrede professionelle historie har man god mulighed for at blive klogere og udvikle sin praksis.

Fælles porteføljer

Det at opbygge personlige virtuelle porteføljer, vil altså i min opfattelse være et godt redskab for Lederuddannelsens lærere, men den store gevinst for samarbejde, opbygning af fællesskaber og kapacitet kommer først, når man anvender fælles porteføljer.

Lærerfællesskabet omkring lederuddannelserne, kunne opbygge et fælles rum til at samle alt relevant materiale et sted på Blackboard, og her tænker jeg igen ikke kun på undervisningsmateriale, men på at pulje lærernes digitaliserede erfaring – deres reifikerede undervisningsoplevelser – så alle kunne ”kigge hos hinanden” og lære af hinanden. Hvis man skal have det fulde udbytte af en fælles portefølje er det imidlertid ikke nok at kigge hos hinanden, den skal også være hjemsted for det man producerer i fællesskabet – fælles visioner, planer, diskussioner, erfaringer osv.: *”The idea is to bring up, visualize and shape practice, culture, and history of the community”* (ibid: 239).

Den fælles portefølje kunne ses som det operative fokus, som kunne starte en praksisfællesskab og være fundamentet for fællesskabets interaktion. Det kræver imidlertid, at ”nogen gør noget” – en pointe jeg tidligere har været inde på. I første omgang skal den teknologiske side af sagen løses, men så vidt jeg kan forstå informationen om Blackboard, er det teknisk muligt. Dernæst skal nogen tage et initiativ. Det kunne være en ledelsesbeslutning på de involverede institutioner, eller det kunne være en fælles beslutning, som kom i stand på et fællesmøde for underviserne. Det sidste ville ikke være noget dårligt udgangspunkt, da også underviserne har brug for at opbygge social kapital for at få et praksisfællesskab til at fungere. Og sluttelig skal den fælles portefølje designes, så den bliver overskuelig og til at arbejde med.

Diskussion af porteføljer

Der kan hos nogle undervisere være en vis modvilje mod at dele sine undervisningserfaringer med andre. Nogle betragter undervisning som en privat sag, der foregår bag lukkede døre (ibid), hvilket naturligvis er uheldigt i et praksisfællesskab. Det er nu ikke mit indtryk, at det vil være et problem blandt de aktuelle undervisere, som jeg kender dem. Et problem kan imidlertid være, at det igen er tidskrævende og en ny måde at gøre tingene på, og her må man nok erkende, at underviserne næppe går helhjertet ind for sagen med mindre, de kan se, at de får nytte af det.

Nytten for underviserne i Grønland er klart, at de får mere del i den store viden og erfaring, mht. til uddannelse af ledere, som underviserne på Ledelsesakademiet besidder, mens disse omvendt vil blive klogere på grønlandske forhold, hvilket kan styrke deres rolle i den forlagte uddannelse. Samtidig kan begge parter have nytte af den synergi, der opstår ud af interaktionen, og den bedre muligheder for at lave andre typer af kurser både i Grønland og i Danmark, hvor f.eks. interkulturelle problemstillinger jo heller ikke er ukendte. Endelig er undervisernes brug af porteføljemetoden en forudsætning for, at en lignende metode kan anvendes blandt de studerende – et muligt mål, som kan begrundes i mange af de allerede fremførte argumenter f.eks. om refleksion. Der kunne være tale om en fortsættelse af det

arbejde, man på uddannelsen i dag gør med Logbogen, men af pladsmæssige hensyn skal jeg ikke komme nærmere ind på det i denne omgang.

Sammenfatning

Der er i en overskuelig fremtid næppe nogen reel mulighed for at udbyde en anden offentlig tilgængelig lederuddannelse end den forlagte diplomlederuddannelse. Det er derfor naturligt at bevare den som udgangspunkt for et designforslag. Med udgangspunkt i min tolkning af empirien bygger designforslaget på kollaborative læringsprincipper, det er delvist virtuel, og det lægger, udover det nuværende indhold, vægt på interkulturelle kompetencer. Samtidig sigter det mod at finde bedre forankring i og relation til Grønland. Mit designforslag ligger indenfor forsknings- og praksisfeltet CSdCL og bygger på to pædagogiske tilgange POPP og PANEL, hvor der arbejdes både projekter og i kurser.

Århus Købmandsskole har besluttet sig for at anvende basisudgaven af Blackboard version 6 - som platform, og jeg har i designet taget udgangspunkt i de faciliteter, som platformen har i denne version, men skævet til muligheder i de udvidede versioner.

Uddannelsen udbygges med et ekstra modul omhandlende interkulturelle kompetencer. Modulet lægges i starten af uddannelsen og indledes med et internat-seminar, mhp. at opbygge social kapital blandt deltagerne. Arbejdsmetoder og tilgange føres videre fra det første modul i resten af forløbet, dog med skyldig hensyntagen til mål om praksisorientering og udvikling i egen organisation.

Endelig foreslås fælles virtuelle lærerporteføljer anvendt som løftestang for at etablere praksisfællesskaber blandt underviserne på Ledelsesakademiet, Grønlands Handelsskole og evt. lederuddannelser på Færøerne.

Kapitel 8: Konklusion og perspektivering

Grundlaget for at svare på problemformuleringens spørgsmål søger jeg at etablere via empiriske undersøgelser af begrebet ledelse i Grønland og af en diplomlederuddannelse, der i dag gennemføres i Grønland af Århus Købmandsskoles Ledelsesakademi som forlagt undervisning i samarbejde med Grønlands Handelsskole. Min videnskabsteoretiske tilgang er socialkonstruktivistisk, og jeg anvender en forskningstilgang, der kan karakteriseres som dialogforskning. I store dele af empirien bruger jeg Etienne Wengers sociale teori om læring (Wenger 2001) som analyseapparat, og som den ramme jeg problematiserer empirien i.

Det rejser et nyt spørgsmål, nemlig om der er sammenhæng mellem min videnskabsteoretiske tilgang, mit valg af forskningsmetode og mit valg af hovedteoretiker. Desuden opstår spørgsmålet om mit teoretiske udgangspunkt har været en frugtbar og dækkende rammen for forståelse af problematikkerne i og udvikling af et didaktisk design til en delvis virtuel lederuddannelse i Grønland. Jeg vil i dette afsluttende kapitel starte med at konkludere på de ovenfor skitserede spørgsmål; derefter vil jeg konkludere på problemformuleringen, og til sidst vil jeg komme ind på, hvilke nye overvejelser mit arbejde med specialet har affødt.

Sammenhæng mellem videnskabssyn, forskningsmetode og teori

Mit videnskabssyn er socialkonstruktivistisk, hvor formålet med forskning er at opnå forståelse frem for forklaring, og hvor forskningens fokus er, at se på menneskers oplevelser, deres livsverden, i den sociale kontekst og interaktion, som er menneskets grundlæggende eksistentielle præmis. Heraf følger for mig, at kvantitative forskningsmetoder med fokus på tal og statistik ikke er en brugbar tilgang, og derfor har jeg valgt at anvende kvalitative metoder. Dialogforskningstilgangen falder indenfor det socialkonstruktivistiske paradigme. Det er en kvalitativt og procesorienteret tilgang, som sigter mod at konstruere ny erkendelse i social forhandling. Samtidig med min egen erkendelsesproces på det teoretiske niveau, har jeg i et omfang ageret som ressourceperson og kritisk sparringspartner for den proces, som Ledelsesakademiet er i gang med, affødt af udfordringen fra det virtuelle rums læringspotentiale. En proces, som hverken jeg eller Ledelsesakademiet forhåbentlig er færdig med.

Wengers teoridannelse bygger i min opfattelse på samme epistemologiske antagelse som socialkonstruktivismen: erkendelse er en konstruktion, skabelse af mening er en forhandlingsproces, som foregår socialt (kollaborativt) og individuelt. Jeg må derfor konkludere, at der ikke er modstrid mellem mit videnskabssyn, mit valg af forskningsmetode, og mit valg af teori.

Wenger som ramme

Wengers teori er for mig meget velegnet som grundlag for at diskutere og forstå ledelse – også i Grønland, og den er langt hen ad vejen i god overensstemmelse med de grundlæggende filosofier i Lederuddannelsen. Anvendelsen af teorien som analyseapparat giver god mening i forbindelse med undersøgelsen af Diplomlederuddannelsen, men den egner sig mindre godt til den kulturelle analyse, hvilket måske ikke er så mærkeligt, da Wenger bevæger sig på mikroniveau, og jeg visse steder forsøger at anvende ham på makroniveau. Han egner sig heller ikke særligt godt til analyse af kulturforskelle og –konflikter, da han sjældent beskæftiger sig med de mulige konflikter i den sociale verden.

Som ramme for udviklingen af nyt design finder jeg Wenger meget anvendelig på det overordnede niveau, men jeg finder ham vanskelig at bruge på det mere konkrete niveau i designprocessen.

Problemformuleringens spørgsmål

Jeg spørger i problemformulering:

Hvordan kan et fleksibelt didaktisk design med vægt på læring i praksisfællesskaber og med vekselvirkning mellem tilstedeværelsesundervisning og virtuel læring hjælpe de studerende på diplomled Ruddannelsen med at uddanne sig til ledere i en grønlandsk kontekst? Og hvordan kan designet medvirke til at fremme opbygningen af undervisningskapacitet på lederuddannelsesområdet i Grønland?

En del af svaret findes i mine konklusioner på empirien:

- § Det er hensigtsmæssigt at bygge videre på den eksisterende forlagte diplomled Ruddannelse, men i højere grad bygge på kollaborativ læring.
- § Det virtuelle element i uddannelsen må styrkes
- § Interkulturelle kompetencer er et vigtigt supplement til uddannelsens øvrige emner
- § Uddannelsen skal i størst mulig grad forankres i og relateres til Grønland.

De udmøntes i et forslag til nyt design, hvor uddannelsen i nogen grad skifter karakter og bliver overvejende virtuelt baseret, målt i tid og aktivitet, og hvor mellemprioderne tilrettelægges med en kursusdel og en projektdel. Kursusdelen gennemføres efter PANEL som pædagogisk princip, mens projekter gennemføres dels som kollaborativt arbejde efter POPP-metoden og dels som individuelle projekter, hvor det er hensigtsmæssigt for at bevare en tæt tilknytning til den enkelte studerendes praksis Fundamentet for den kollaborative læring er Wengers sociale teori om læring i praksisfællesskaber, og designet sigter mod at støtte etableringen og vedligeholdelse af disse.

Uddannelsen foreslås udvidet med et indledende modul med interkulturelle kompetencer som emne. Et modul som samtidig skal rumme en introduktion til og træning i uddannelsens arbejdsformer. Uddannelsesdesignet sker med udgangspunkt i Århus Købmandsskoles beslutning om at anvende basisversionen af Blackboard (version 6), men med øje for de muligheder, der findes i de udvidede versioner. Praksisfællesskaber tænkes også at spille en vigtig rolle i opbygning af kapacitet på lederuddannelsesområdet i Grønland. Forslaget peger på fællesvirtuelle lærerporteføljer som en løftestang for etablering og vedligeholdelse af disse fællesskaber.

Perspektiver

Jeg forudser, at kredsen af aktører omkring lederuddannelserne bliver større. Flere lærere fra Grønlands Handelsskole, især på det grundlæggende niveau, lærere fra Grønlands Universitet, og naturligvis lærere fra Ledelsesakademiet. Som endnu en udvidelse af kredsen synes der at være muligheder for at etablere et samarbejde med Færøerne – ligesom der kunne være muligheder i at søge samarbejde med institutioner i det nordlige Canada og Alaska.

Lykkes det at etablere velfungerende praksisfællesskaber blandt de studerende, er der god basis for at skabe et netværk af ledere i Grønland, og det kunne sammen med undervisernes praksisfællesskab være et godt skridt på vejen til at skabe et videnscenter for grønlandsk ledelse.

Et af de særlig aspekter, der kunne understeges i profilen for et sådan center kunne være interkulturel ledelse – et emne som bestemt ikke kun har interesse i Grønland.

Mine overvejelser

Gennem arbejdet med specialets kerne, en virtuel lederuddannelse, er jeg stødt på problemstillinger og forhold som har vakt min nysgerrighed, og som kunne inspirere til (måske) ny forskning og teoridannelse.

Det er f.eks. mit argument, at praksisfællesskaber, som en måde at lære på og organisere sig på, passer godt til et samfund som er præget af en heterarkisk tænkemåde. Det kunne være meget spændende at forske videre på den baggrund, og søge at få dybere forståelse heraf i en grønlandsk kontekst.

En anden vinkel, som kunne være interessant at forfølge yderligere, er forholdet mellem affektive og refleksive handlemønstre i kulturdebatten, og på den baggrund undersøge den virtuelle diskurses muligheder som et centralt element i bevidstgørelse omkring de mange konfliktfyldte kulturmøder i et multikulturelt samfund. Eksempelvis i form af kursus- og efteruddannelsestiltag for arbejdsmarkedet.

Selvom sprogproblematikker ikke har været gjort til genstand for problematisering i dette speciale, er det naturligvis dukket op undervejs, og indenfor det felt er der også et par emner, som presser sig på. Det grønlandske sprog er et såkaldt polysyntetisk sprog, dvs. et sprog hvor betydningsbærende elementer, der er separate ord i andre sprog, sættes sammen i ét langt ord. Hvad betyder det for tænkemåde, erkendelsesmønstre og læring, og hvad betyder det for læring, som er baseret på en virtuel skriftlig kommunikationsform?

Alle sammen for mig spændende emner, der er relevante i forbindelse med de emnekredse, som dette speciale handler om, men som pladsen ikke tillader at tage op. Alligevel finder jeg, at det er vigtigt at nævne dem, for bevidstgørelsen om dem repræsenterer en ikke uvæsentlig del af den læring, som jeg har erhvervet mig igennem processen, og det var jo ikke mindst min egen læring, der var formålet med det hele.

Litteraturliste

- Adolphsen, J.: *Hvad er magt i Grønland*, i *Demokrati og Magt i Grønland* (red. Winther), Århus Universitetsforlag, Århus, 2003
- Bakka, J.F. & Fivesdal, E.: *Organisationsteori, Struktur, Kultur, processer*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, Kbh. 1986
- Berry, J. W. et al.: *Cross-cultural psychology: Research and applications*, Cambridge University Press, New Your, 1992
- Bertilsson, M. & Järvinen, M (red.): *Socialkonstruktivisme, Bidrag til en kritisk diskussion*, Reitzel, Kbh., 1998
- Blackboard Learning System (Release 6) – Product Overview White Paper, Blackboard Inc., 2003
- Collin, F.: *Videnskabsfilosofi*, Museum Tusculanums Forlag, Kbh., 1993
- Collin, F.: *Social konstruktivisme – et erkendelsesteoretisk og ontologisk standpunkt*, KVAN nr. 54, Århus, 1999
- Collin, F. og Køppe, S. (red.): *Humanistisk Videnskabsteori*, DR-multimedie, Kbh., 1998
- Dirckinck-Holmfeld, L.: *Tilbage til praxis*, i *Humaniora*, nr. 2, 1995
- Dirckinck-Holmfeld, L.: *Designing Virtual Learning Environment Based on Problem Oriented Project Pedagogy*, i *Learning in Virtual Environments*, Dirckinck-Holmfeld et al. (red.), Samfundlitteratur, Frederiksberg, 2002a
- Dirckinck-Holmfeld, L.: *CSCL- Computer Supported Collaborative Learning*, i *Uddannelse, læring og IT*, Undervisningsministeriet, Kbh., 2002b
- Dirckinck-Holmfeld L., Tolsby, H og Nyvang T.: *Bidrag til AMS-LLD antologi [titel] red. Knud Illeris (2002): Udspil om læring i arbejdslivet*, Samfundslitteratur, 2002
- Fjuk, A. & Sørensen, E.: *Drama som metafor for design af distribueret kollaborativ læring*, i *Læring og multimedia*, O. Danielsen et al., Ålborg Universitetsforlag, Ålborg 1999.
- Flyvbjerg, B.: *Rationalitet & Magt, Bind I, Det konkrete Videnskab*, Akademisk Forlag, 1991
- Frandsen, F.: *Netværk; Systime*, Århus, 2002
- Fremmedordbog*, Gyldendal, 9.udgave, 3. oplag, Kbh., 1986
- Gergen, K.: *Virkelighed og relationer*, Dansk Psykologisk Forlag, Kbh., 1997
- Giddens, A.: *Modernitet og selvidentitet*, Hans Reitzels Forlag, Kbh., 1996
- Grønvold, A.: *Ledelse i Grønland – Grønlandsk ledelse?*, Psykologisk Institut, Århus, 1995
- Gullestrup, H.: *Kultur, kulturanalyse og kulturetik*, Akademisk Forlag, Kbh. 1995
- Hermansen, M.: *Læringens Univers*, Forlaget Klim, Århus, 1996
- Hofstede, G.: *Skandinavisk management i og uden for Skandinavien*. Harvard Børsen, Kbh. 1982)
- Hofstede, G.: *Kultur og organisationer*, Copenhagen Business School Press, Kbh., 1999
- Illeris, K.: *Erfaringspædagogik og projektarbejde*, i N. J. Bisgaard (red.) *pædagogiske teorier*, Billesø & Baltzer, Kbh., 1998
- Illeris, K.: *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitets Forlag, Frederiksberg, 2001
- Krogh-Jespersen.: *Konstruktivisme og undervisning*, KVAN nr. 54, Århus, 1999
- Kahlig, W.: *Leder i Grønland – en kvalitativ holdningsundersøgelse*, Ilisimatusarfik, Grønlands Universitet, Nuuk, 1999
- Kolb, David: *Experiential Learning*, Prentice Hall, London, 1984.
- Kruuse, E.: *Kvalitative forskningsmetoder*, Dansk psykologisk Forlag, Kbh., 1999

- Kvale, S.: *Psychology and Postmodernism*, Sage, London, 1992
- Kvale, S.: *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag, Kbh. 2002
- Langgård, K.: *Magt og Demokrati – og sprog*, i Demokrati og Magt i Grønland (red. Winther), Århus Universitetsforlag, Århus, 2003
- Launsø, L. & Rieper, O.: "Forskning om og med mennesker" Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, Kbh., 2000
- Lave, J & Wenger, E.: *Situated Learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, New York, 1991
- Lynge, F.: *Fugl og Sæl og Menneskesjæl*, Nordiske Landes Bogforlag, 1981
- Lynge, F.: *Kunuk op gennem tiden*, i Demokrati og Magt i Grønland (red. Winther), Århus Universitetsforlag, Århus, 2003
- Paldam, M.: *Grønlands økonomiske udvikling. Hvad skal der til for at lukke gabet?* Århus Universitetsforlag, Århus, 1994
- Petersen, R.: *On Changes in Organization and Leadership in Greenland*, i 11th Inuit Studies Conference, INUSSUK, Arctic research Journal 2 (red. Andreassen og Langgård), Atuagkat, Nuuk, 2002
- Psykologisk/pædagogisk ordbog*, Gyldendal, Kbh., 1999
- Rasmussen, J.: *Radikal og operativ konstruktivisme*, i :N.J. Bisgaard (Red.) Pædagogiske Teorier, Billesø og Baltzer, Værløse, 1998
- Rasmussen, J.: *Læring og læringsteorier*, KVAN nr. 54, Århus, 1999
- Scavenius Lopez, C.: *Le@rning in a Digitised Society*, i Learning and Narrativity in Digital Media, Danielsen et al. (red.), Samfundslitteratur, Frederiksberg, 2002
- Schultz, M.: *Kultur i organisationer*, Handelshøjskolens Forlag, Kbh., 2000
- Sørensen, E.K.: CSCL som brændpunkt i udviklingen af en netbaseret didaktik, i Uddannelse nr. 6, Undervisningsministeriet, Kbh., 2002
- Sørensen, E.K., Takle, E.S et al: *CSCL: Structuring the Past, Present, and Future through Virtual Portfolios*, i Learning in Virtual Environments, Dirckinck-Holmfeld et al. (red.), Samfundlitteratur, Frederiksberg, 2002
- Tolsby, H.: *Digital Portfolios: a Tool for Learning, Self-Reflection, Sharing and Collaboration*, i Learning in Virtual Environments, Dirckinck-Holmfeld et al. (red.), Samfundlitteratur, Frederiksberg, 2002
- Wenger, E.: *Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, New York, 2001
- Wenger, E.: Supporting communities of practice – a survey of community-oriented technologies, www.ewenger.com/tech/index.htm , 2001
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M., "Cultivating Communities of Practice", Harvard Business School Press, Boston, 2002
- Århus Kømandsskole og Niuernermik Ilinniartfik: *Lederuddannelsen – erhvervsdiplomuddannelse, Studieordning*, 2003